



Studiengang: Rehabilitationspsychologie

MASTER-THESIS

Zur Erlangung des Akademischen Grades:
Master of Science (M.Sc.)

Über das Thema:

Nicht OB, sondern WIE! Die Inklusion von Kindern mit Behinderungen ins deutsche Bildungssystem- Fokus Primärbereich

-

INFORMATIONSVERANSTALTUNG

Vorgelegt von: Susan Schmidt

Abgabetermin: 26.11.2015

Erstprüfer: Prof. Dr. Matthias Morfeld

Zweitprüfer: Prof. Dr. Michael Kraus

Susan Schmidt
Zackelbergstraße 3
39110 Magdeburg
Tel.: 01577/1986064
E-Mail: schmidtsusi86@yahoo.de
Matrikelnummer: 20102936

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	3
Abkürzungsverzeichnis.....	4
1. Einleitung.....	4
2. „Wer hat’s erfunden?“- Grundlagen der Inklusionsdebatte.....	6
2.1. Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen	6
2.2 Grundsteine zur Umsetzung der BRK: KMK, NAP, Disability Studies	9
3. „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ - Menschen mit Behinderungen im deutschen Bildungssystem: Definitionsversuch	11
3.1 Der Begriff „Behinderung“ allgemein.....	11
3.2 Behinderung aus Sicht des ICF (CY)-Modells	12
3.3 Behinderung im schulischen Kontext.....	15
3.3.1 Förderbedarf und Förderschwerpunkte.....	15
3.3.2 Von der Exklusion zur Inklusion	16
4. „Der erste Stein fehlt in der Mauer. Der Durchbruch ist nah.“- Zwischenbilanz inklusiver Entwicklungen an deutschen Schulen.....	19
4.1 Förderschulen: schulische Kompetenzen.....	19
4.2 Einstellungsforschung zur schulischen Inklusion.....	20
4.3 Zwischenbilanz	21
5. Gesundheitspsychologische Aspekte schulischer Inklusion.....	24
5.1 Schüler	24
5.2 Pädagogische Fachkräfte	26
6. „Echter Fortschritt vollzieht sich im Schneckentempo.“-Qualitätsindikatoren zur erfolgreichen Umsetzung eines inklusiven Schulsettings.....	28
6.1 Instrumente zur Qualitätsbeurteilung.....	28
6.1.1 Index für Inklusion.....	28
6.1.2 Aargauer Bewertungsraster.....	32
6.2 Professionalisierung.....	33
6.2.1 Anforderungen an Lehrkräfte	33
6.2.2 Lehreraus- und Fortbildung	34
6.3 Übergang KiTa – Grundschule	36
6.4 Schulpsychologie	38
6.5 Weitere Indikatoren	39
7. „Wege entstehen dadurch, dass man sie geht.“ - RIM: Ein Inklusionsmodell	40
8. Diskussion.....	42
Literatur.....	46
Abbildungsverzeichnis.....	52
Ehrenwörtliche Erklärung.....	53

Zusammenfassung

„Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem gemäß der UN-BRK sind oftmals die Barrieren im Kopf das größte Hindernis.“ Bezugnehmend auf diese Aussage der Aktion Mensch aus dem Jahr 2014 sind die folgenden Ausführungen an diejenigen adressiert, die nicht das *OB* fokussieren, sondern die wissen wollen, was sich hinter dem *Wie* verbirgt. Thematisiert werden grundlegende Begrifflichkeiten sowie aktuelle Entwicklungsstände des inklusiven Schulsystems im Primärbereich. Zudem zielt die Arbeit darauf ab darzulegen, welche Maßnahmen ergriffen werden können und welche Ressourcen unser Bildungssystem noch bietet, um Schülern mit Beeinträchtigungen ein gleichberechtigtes und erfolgversprechendes Lernsetting zu gewährleisten.

Abkürzungsverzeichnis

DIM	Deutsches Institut für Menschenrechte
GdB	Grad der Behinderung
ICF-(CY)	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit – (Child Youth)
ILEA- T	Individuelle Lern- Entwicklungs-Analyse- Transition
KMK	Kultusministerkonferenz
RIM	Rügener Inklusionsmodell
RIT	Response to Intervention
UN-BRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen

1. Einleitung

Mit der Unterzeichnung der UN-BRK im Jahr 2009 hat sich Deutschland verpflichtet, Menschen mit Behinderungen entsprechend ihrer individuellen Fähigkeiten in das schulische Bildungssystem zu inkludieren. Aktuell werden in Deutschland knapp eine halbe Million Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf unterrichtet. Das entspricht einer Förderquote von 6,6%. Der Anteil dieser Schüler, die in allgemeinen Schulen inklusiv beschult werden, differenziert bundesweit enorm. Bremen weist dabei mit rund 63% den höchsten Inklusionsanteil auf, Niedersachsen den geringsten (14,7%) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Der gesamten Inklusionsdebatte liegt die elementare Frage zugrunde, was für den einzelnen Schüler mit Förderbedarf der erfolgversprechendste Bildungsweg ist. Das heißt, wann ist eine inklusive

Beschulung an allgemeinen Schulen vorteilhafter und wann wäre die Förderschule die bessere Wahl.

Der erste Teil der Arbeit setzt sich mit Grundlagen und Begriffsdefinitionen dieser Debatte auseinander. Demnach erfolgt einleitend ein Überblick über die inhaltlichen Aspekte und Forderungen der UN- Behindertenrechtskonvention. Als Grundpfeiler zur Umsetzung der BRK werden die Bestrebungen der Kultusministerkonferenz, des Nationalen Aktionsplanes sowie der Disability Studies vorgestellt. Anschließend wird der Behinderungsbegriff aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und analysiert. Das nachfolgende Kapitel präsentiert einen Zwischenstand der bisherigen bundesweiten inklusiven Entwicklungen. Die Auswirkungen dieser Entwicklungen und der bisherigen Schulformen auf Schüler und Lehrkräfte werden im Anschluss aus gesundheitspsychologischen Gesichtspunkten betrachtet. Welche Maßnahmen und Qualitätsansprüche erfüllt werden sollten, um schulische Inklusion erfolgreich umzusetzen, erörtert ausführlich das sechste Kapitel. Ein bereits praxiserprobtes und zugleich erfolgreiches Inklusionsmodell wird in einem abschließenden Kapitel vorgestellt. Die Arbeit schließt mit einer kritischen Diskussion und Reflexion aller Kapitel ab.

Es handelt sich hierbei um eine reine Literaturarbeit. Die verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich jeweils gleichermaßen auf das weibliche und männliche Geschlecht.

Während der Recherche nach einer Thematik für meine Masterthesis war es mir ein persönliches Anliegen, einen Bereich zu wählen, der eine aktuelle und brisante Diskussionsplattform liefert, die nicht zuletzt wie so oft auf gesellschaftlichen und konzeptionellen mangelnden Kenntnisständen basiert. Mit der Aufstellung eines Konzeptes für eine Informationsveranstaltung zum Thema *Schulische Inklusion von Kindern mit Behinderungen im Primärbereich* möchte ich dazu beitragen, sowohl Fragezeichen in Ausrufezeichen umzukehren als auch Offenheit und Verständnis für diese Problematik zu fördern.

2. „Wer hat’s erfunden?“- Grundlagen der Inklusionsdebatte

Das einführende Kapitel informiert über die Inhalte der Behindertenrechtskonvention und geht dabei insbesondere auf den für den Bildungssektor ausschlaggebenden Artikel 24, in dem das Recht auf gemeinsame Beschulung verortet ist, ein. Darauf aufbauend werden die zur Umsetzung der BRK notwendigen Instanzen dargestellt.

2.1. Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen

Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) ist ein Übereinkommen im Umfang von 50 Artikeln über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, welches 2006 verabschiedet wurde und den Menschenrechtskonventionen zugehörig ist. Das Wesen der UN-BRK ist durch eine anerkennende und würdigende Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen geprägt. Gemäß der Konvention sind Behinderungen nicht unmittelbar mit Defiziten gleichzusetzen. Vielmehr werden betroffene Menschen als Beitrag zur menschlichen Vielfalt in der Gesellschaft angesehen (Wiesner, 2014). Zudem gilt es auch zwischen *behindert sein* und *behindert werden* zu differenzieren. Erstmals ist mit der Konvention ein Paradigmenwechsel auf internationaler Ebene erfolgt: Distanziert von einem medizinischen Modell von Behinderung, hinführend zu einem menschenrechtlichen Modell. Im Gegensatz zur medizinischen Sichtweise konzentriert sich das menschenrechtliche Modell auf externe, gesellschaftsbedingte Faktoren, die ursächlich für Diskriminierungen gegenüber Menschen mit Behinderungen sind bzw. sein können. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf die *Nichtdiskriminierung, die Chancengleichheit, die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft* sowie auf die *Zugänglichkeit* hingewiesen, welche vier von acht Prinzipien der UN-BRK darstellen. Diese einzelnen Bereiche wurden im Rahmen einer staatlichen und internationalen Behindertenpolitik als Förderpflichten und Empfehlungen in der Behindertenrechtskonvention verankert. Als besonders herausfordernd und kontrovers stellte sich in diesem Zusammenhang die Erarbeitung einer Definition von

Behinderung heraus. Welche Personen als *behindert* eingestuft werden, ist ebenfalls einem folgenden Kapitel zu entnehmen (vgl. Oelkers, 2013).

Prinzipiell werden Staaten, die sich der BRK verpflichtet haben, angehalten Aufklärungsarbeit und Bewusstseinsbildung in der Gesellschaft umzusetzen. Zur Überprüfung dieser Forderungen sind regelmäßig Staatenberichte einzureichen (Degener, 2009). In Deutschland stellt die Konvention seit 2009 geltendes Recht dar. Speziell im Hinblick auf den Bereich der Bildung ist Artikel 24 des Übereinkommens zu fokussieren. Im Folgenden ist dieser in der offiziellen deutschen Übersetzung einzusehen. Bei Nichteinhaltung der Konvention hat ein behinderter Mensch die Möglichkeit über den üblichen Rechtsweg sein Recht einzufordern. Weitere gerichtliche Instanzen liegen nicht vor. Ein Ausschuss kann den betreffenden Staat lediglich dazu auffordern, Stellung zu beziehen (Aktion Mensch, 2014).

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein **integratives** Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

- a. die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b. Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c. Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

- a. Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- b. Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem **integrativen**, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
- c. angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
- d. Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
- e. in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen **Integration** wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem

- a. erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;
- b. erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;
- c. stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

Artikel 24 der UN-BRK (entnommen aus: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008, S. 1436-1438)

Wie dem Artikel 24 zu entnehmen ist, wird das Recht auf gemeinsamen Unterricht mit nichtbehinderten Kindern für jedes behinderte Kind eingefordert. Somit würde ein kategorischer Ausschluss von Kindern am allgemeinen Bildungssystem einen Verstoß gegen die BRK darstellen. Die prinzipielle Abschaffung von Sonderschulen stellt jedoch kein Anliegen der Konvention dar (Theunissen, 2011). Die Landesgesetzgeber sind seit 2009 verpflichtet, die Schulgesetze gemäß der Konvention anzupassen. Eine zwangsweise Beschulung in Sondereinrichtungen darf demnach nicht mehr verordnet werden (Schumann, 2015).

Aufgrund der als fehlerhaft kritisierten deutschen Übersetzung des Originaltextes kursieren sogenannte *Schattenübersetzungen*. Diese Versionen korrigierten vor allem die Übersetzung von *inclusion* in das deutsche Wort *Inklusion*. Im Hinblick auf den vorliegenden Artikel wurde *inclusion* mit *Integration* oder *Einbeziehung* übersetzt (Metzger, 2011). Die betreffenden Stellen im Artikel wurden fett markiert. Sie fordern damit eine getreue Übersetzung ein, die dem Charakter der UN-BRK würdig ist. Welche charakteristischen Unterschiede zwischen den Begrifflichkeiten existieren und welche Konsequenzen eine fehlerhafte Übersetzung der zentralen Begriffe im Rahmen der Umsetzung der UN-BRK folgen würden, wird in einem folgenden Kapitel verdeutlicht.

2.2 Grundsteine zur Umsetzung der BRK: KMK, NAP, Disability Studies

Inklusion ist ein Prozess. Diesen Prozess kann man mit einer aufblühenden Pflanze vergleichen. Der Grundstein für jede Pflanze bildet die Saat. In diesem Falle soll das Saatgut die Behindertenrechtskonvention darstellen. Doch allein eine gute Aussaat genügt einer Pflanze nicht, um gedeihen zu können. Eine Pflanze ist auf Wasser, Sonnenlicht, Kohlenstoffdioxid und Sauerstoff angewiesen, um sich voll entfalten zu können. In diesem Sinne benötigt die UN-BRK die Forschungen und Aktivitäten im Rahmen des Nationalen Aktionsplans, der Kultusministerkonferenz und der Disability Studies, um zielgerichtet das Konzept der Inklusion Stück für Stück Realität werden zu lassen.

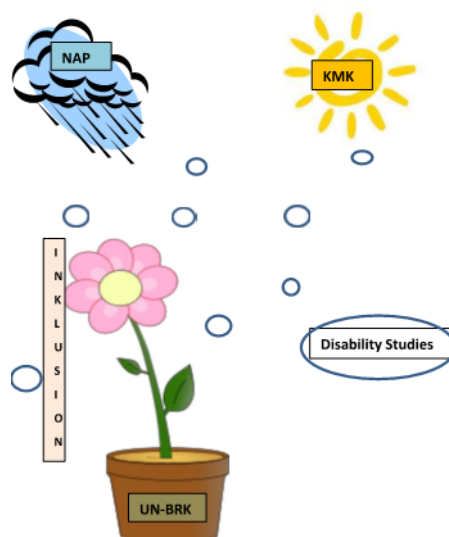


Abbildung 1: Grundsteine zur Umsetzung der BRK (eigene Darstellung)

In Deutschland wird die Realisierung der Forderungen der UN-BRK im Bereich des Bildungswesens auf Länderebene geregelt. Um zwischen den Bundesländern eine Koordination zu ermöglichen, publiziert die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) Umsetzungsempfehlungen. Die konkrete Umsetzung dieser pädagogischen Empfehlungen bleibt den Ländern freigestellt (Albers, 2010). Infolgedessen hat sich zum Beispiel Niedersachsen die Frist gesetzt, bis 2018 in allen Schulen ein inklusives Setting umgesetzt zu haben. Aus diesem Grund ist die KMK als Minimalkonsens aller 16 deutschen Bundesländer anzusehen. Grundlegend

gibt die KMK zu bedenken, dass für die Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen alle Bildungseinrichtungen Verantwortung zu tragen haben. Ein gemeinsames Lernen und Aufwachsen diene dem Wohl aller Kinder.

Es gilt eine auf jedes Kind angepasste Förderung zu entwickeln. Dazu gehört neben dem Abbau jeglicher baulicher Barrieren die Realisierung von Assistenz und das Umsetzen pädagogischer Maßnahmen wie zum Beispiel von Nachteilsausgleichen und sonderpädagogischer Förderung. Im Rahmen dessen sollte die Einbeziehung der Kinder mit Behinderungen in diverse Prozesse und Entscheidungen selbstverständlich sein. Jedem Kind würde damit die Möglichkeit eingeräumt werden einen seinen individuellen Fähigkeiten entsprechenden Schulabschluss zu erreichen- unabhängig von der Art und dem Grad der Behinderung. Eine fortlaufende Diagnostik und Dokumentation der Lernentwicklung stellt in diesem Zusammenhang einen festen Bestandteil einer inklusiven Unterrichtsgestaltung dar. Erstrebenswert ist bezogen auf die Konferenz der Kultusminister zudem die Anvisierung der Pluralisierung von Förderorten (KMK, 2011). Ein umfangreiches Fachwissen und eine entsprechende zielgerichtete Einstellung aller Beteiligten gelten als grundlegend für eine gelingende schulische Inklusion (KMK, 2014).

Ein weiteres Instrument, mit Hilfe dessen eine systematische Umsetzung der UN-BRK erfolgen soll, stellt der von der Bundesregierung entwickelte Nationale Aktionsplan (NAP) dar. Der NAP ist ein Maßnahmenpaket, welches darauf abzielt bestehende Lücken zwischen der Gesetzeslage und der Praxis zu schließen. Neben einer aktuellen Bestandsaufnahme beinhaltet der NAP alle Ziele und Maßnahmen der Bundesregierung bezüglich der Umsetzung der UN-BRK. Zu den Maßnahmen im Bildungssektor gehören unter anderen die Verleihung des Jakob-Muth Preises an Schulen in denen Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam lernen, ein Wegweiser für Eltern in Form einer Broschüre zum inklusiven Unterricht sowie nationale Konferenzen und Expertenkreise.

Inwiefern Deutschland die Forderungen der UN-BRK umgesetzt hat, berichtet die Monitoring Stelle des Deutschen Institutes für Menschenrechte (DIM). Mit der Publikation der UN-BRK fokussierten auch die sogenannten *Disability Studies* zunehmend die Thematik des inklusiven Lernens. Disability Studies sind Studien, die sich kritisch mit diversen Thematiken rund um Menschen mit Behinderungen auseinandersetzen. Als etabliertes eigenständiges Fachgebiet entwickelten sie sich

im Rahmen der Behindertenbewegung in den 1980er-Jahren in den USA und in Großbritannien und trugen dazu bei, eine veränderte Sichtweise von Behinderung in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken. Demnach sei weniger die Behinderung aus medizinischer Perspektive als Barriere anzusehen als vielmehr der Normalitätsdruck und die Aussonderung von Menschen mit Behinderung, die von der Gesellschaft ausgingen. In diesen Studien, die seit dem 21. Jahrhundert auch deutschsprachig vorliegen, werden vorrangig Erfahrungsberichte von Betroffenen dokumentiert, aus denen Forderungen für eine gelingende Inklusion abgeleitet werden. Somit wird der Systemwechsel ausgehend von dem Konzept der Separation hin zu dem Konzept der Inklusion durch Disability Studies kritisch begleitet (Köbsell, 2012).

3. „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ - Menschen mit Behinderungen im deutschen Bildungssystem: Definitionsversuch

Erst durch die Betrachtung aus mehreren Perspektiven gelangt man zu einem Gesamtbild. Im Folgenden tragen dazu im ersten Abschnitt allgemeine Definitionen sowie das spezielle Konzept des ICF-CY Modells bei. Anschließend wird auf Menschen mit Behinderungen explizit im schulischen Setting Bezug genommen.

3.1 Der Begriff „Behinderung“ allgemein

Menschen mit Behinderungen, behinderte Menschen, Behinderte, Menschen mit Beeinträchtigungen, Menschen mit Handicap- welche Bezeichnungen erweisen sich als angebracht, welche sind zu vermeiden und ab wann gelten Menschen als behindert? Sind sie in jedem Fall behindert oder werden sie vielmehr von ihrer Umwelt behindert? Wie der Cartoon veranschaulicht, ist die krampfhaft Herleitung richtiger Bezeichnungen für Menschen mit Behinderungen nahezu überflüssig.

Bezieht man sich zunächst auf die Definition von Behinderung des Artikel 1 der UN-BRK, ist unter Behinderung das Folgende zu verstehen:

Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können (Bundesgesetzblatt, 2008, S.3).

Während in dieser Definition der Zeitraum nur relativ ungenau mit *langfristig* angegeben wird, ist im Neunten Sozialgesetzbuch zur Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen dieser exakter formuliert. Demnach gelten Menschen als behindert, wenn ihr Gesundheitszustand länger als sechs Monate von dem für ihr Alter typischen Zustand abweicht (Marburger, 2011). In beiden Definitionen wird auf eine eingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben als Folge der Behinderung hingewiesen. Betrachtet man ergänzend dazu Behinderung als ein soziales Modell, so obliegt dessen Fokus fern einer medizinischen Pathologie als vorrangig einer bestehenden Behinderung durch Barrieren, die unser soziales Systems birgt und welche durch Unterdrückung und Diskriminierung geprägt sind. Eine Behinderung wird somit als ein soziales Problem angesehen. Infolgedessen würde sie auch durch entsprechende soziale Aktionen minimalisiert werden können (Waldschmidt, 2005).



Abbildung 2: Korrekte Bezeichnung für Menschen mit Behinderungen (entnommen, Fehrecke, 2014, S. 2)

3.2 Behinderung aus Sicht des ICF (CY)-Modells

Mit der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) liegt ein System zur Klassifikation und Kodierung der Dimensionen von Behinderungen vor. Besonderes Merkmal dieses Modells ist die Fokussierung auf die noch vorhandene Leistungsfähigkeit, die trotz einer Erkrankung besteht. Es vereint die medizinischen und sozialen Komponenten eines vorliegenden

Gesundheitsproblems. Demnach wird es als ein biopsychosoziales Krankheitsmodell bezeichnet. Es fokussiert weniger die Defizite sondern vielmehr die Ressourcen der Betroffenen.

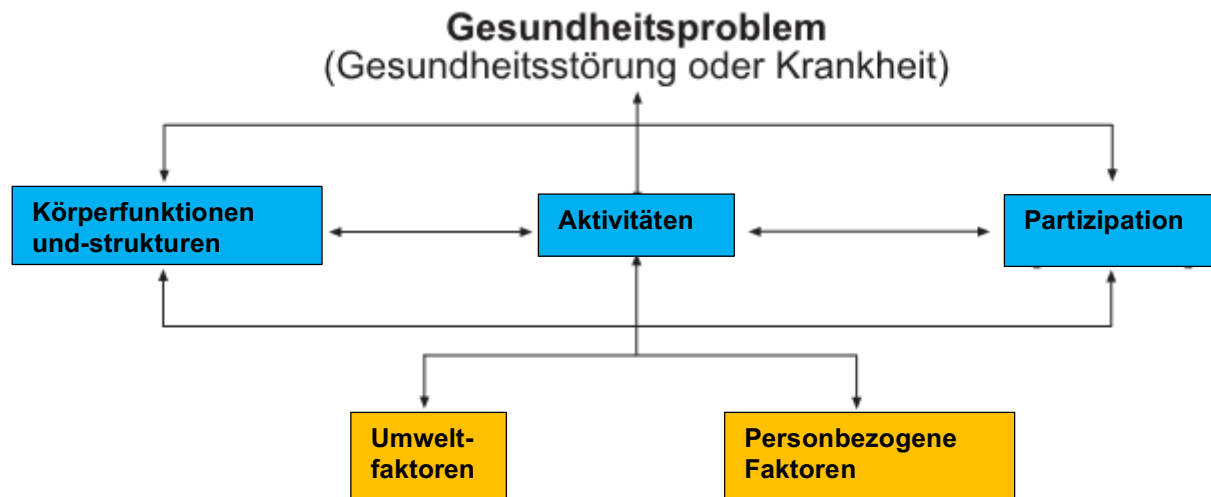


Abbildung 3: Wechselwirkung zwischen den Komponenten der ICF (entnommen, Mau, 2007; zitiert nach WHO, 2004)

Wie der Grafik zu entnehmen ist, werden vom Gesundheitsproblem ausgehend auf einer ersten Ebene (=blau: betitelt als Funktionsfähigkeit und Behinderung), die vorherrschenden physiologischen, anatomischen und psychologischen Gegebenheiten im Rahmen der Körperfunktionen und -strukturen analysiert. Des Weiteren werden die Aktivitäten im Sinne durchführbarer Handlungen des Betroffenen eruiert und das Einbezogenessein (Partizipation, Teilhabe) in gesellschaftliche Systeme aufgeschlüsselt. In einer zweiten Ebene (gelb) werden zusätzlich die Kontextfaktoren in Hinblick auf die Umwelt und auf personbezogene Faktoren betrachtet. Charakteristisch für dieses Modell sind die komplexen Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Komponenten (Mau, 2007).

Speziell für Kinder und Jugendliche bis zum 18. Lebensjahr liegt eine Sonderform der ICF vor- die ICF-CY. Diese Version wurde 2011 entwickelt und dient dem Aufzeigen markanter Entwicklungsschritte eines Kindes, was in Bezug auf das schulische Setting besonders gewinnbringend sein kann. Durch die Darstellung des vorherrschenden Gesundheitsproblems mit all seinen Komponenten ist es möglich aus mehreren Perspektiven einzusehen, in welchen Bereichen ein Kind behindert ist und/oder behindert wird. Diese durch das Modell hervorgebrachten erweiterten Sichtweisen sollen dazu beitragen, den Behinderungsbegriff von dem Kind

abzuwenden. Stattdessen werden jegliche Wechselwirkungen der einzelnen Komponenten fokussiert (Anklam & Mahler-Stief, 2013). Im schulischen Setting liefert die ICF-CY demzufolge einen Beitrag dazu, in welchen Bereichen Kinder Unterstützung benötigen und in welchen sie gefordert werden sollten. Hinter diesem Klassifikationssystem steckt das Konzept, Behinderungen situationsbezogen zu betrachten, um in Folge dessen ein besseres Verständnis vorherrschender Beeinträchtigungen und Verhaltensweisen von Kindern entwickeln zu können. Eine besondere Bedeutung kommt im schulischen Umfeld dem Aspekt der Partizipation zu. Eine universelle Sprache der ICF-CY ermöglicht es, die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen allen an der schulischen Inklusion Beteiligten zu erleichtern. Durch eine komplexe Darstellung von Verursachungskonstellationen dient die Klassifikation hervorragend als Quelle zur Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten und entsprechender Maßnahmenplanungen. Prinzipiell sollte bei vermuteten und bisher nicht diagnostizierten Behinderungen ausgeschlossen werden, dass vorherrschende schulische Defizite infolge eines nicht stattgefundenen vorschulischen Wissenserwerbs resultiert sein können. Des Weiteren sei darauf hingewiesen, dass das ICF-CY-Konzept im Rahmen der Dokumentation zum einen mit einem anfänglich erhöhten Zeitaufwand verbunden ist und zum anderen keinerlei subjektives Empfinden des betroffenen Kindes über seine Situation mit erfasst (Hollenweger, 2014). Die ICF-CY kann als Profil der Funktionsfähigkeit eines Kindes angesehen werden. Sie stellt jedoch kein Diagnostikinstrument dar. Dennoch ermöglicht dieses Klassifikationssystem die Identifizierung von Hauptproblemen, die zu schulischen Beeinträchtigungen führen. Dem Konzept sind vor der praktischen Anwendung wichtige Kodierungsregeln und –leitlinien zu entnehmen, um eine korrekte Klassifikation umzusetzen. Diesbezüglich wird eine Schulung angeraten. Zwingend notwendig ist außerdem ein ausgeprägtes Fachwissen über die Veränderungen der Funktionsfähigkeit von Kindern infolge von Wachstums- und Entwicklungsprozessen sowie die fachliche Kompetenz zwischen normalen und untypischen Prozessen differenzieren zu können (Hollenweger & Kraus de Camargo, 2011).

3.3 Behinderung im schulischen Kontext

Eine Übersicht über die Förderschwerpunkte und die Einbeziehung von Menschen mit Behinderungen in das deutsche Bildungssystem geben die folgenden beiden Unterpunkte.

3.3.1 Förderbedarf und Förderschwerpunkte

Vor allem im System Schule gilt es zu berücksichtigen, dass Behinderungen im Sinne von Beeinträchtigungen im Lesen, Rechnen, Schreiben, Sprechen und /oder Verhalten in den verschiedenen Bildungsphasen mit unterschiedlicher Intensität vorliegen können und reversibel sein können. Der Status Behinderung muss demzufolge auch als ein fluider angesehen werden, da er sich durch individuelle Maßnahmenpläne im Sinne der ICF-CY abändern lässt. Eine Behinderung würde in derartigen Settings oftmals durch eine Interaktion von Beeinträchtigungen mit Barrieren entstehen (Falkendorff & Luder, 2014).

Kinder mit Behinderungen werden im schulischen Umfeld als Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf deklariert. Diese Förderung steht Kindern zu, die ohne spezifische Unterstützungsformen dem Unterrichtsgeschehen in einer Regelschule nicht mehr folgen könnten. Im deutschen Schulsystem werden aktuell neun Förderschwerpunkte unterschieden.

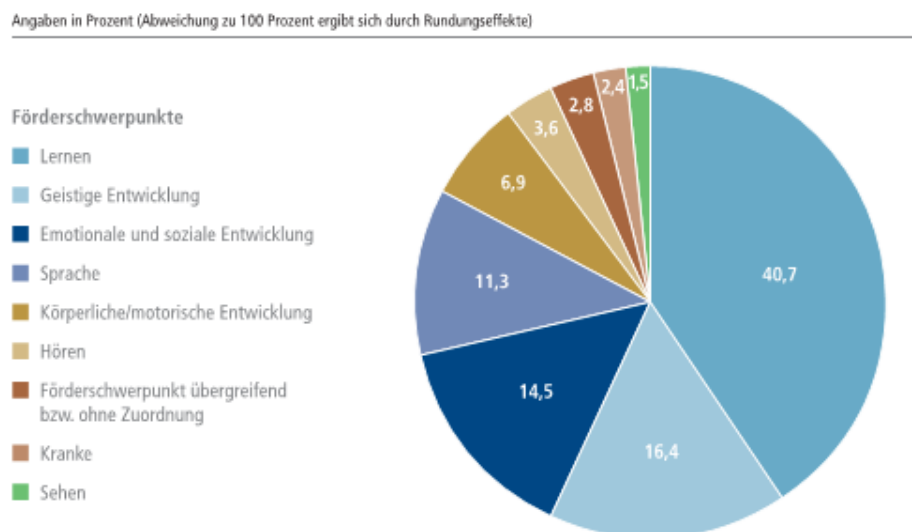


Abbildung 4: Verteilung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland auf die einzelnen Förderschwerpunkte (entnommen aus: Bertelsmann Stiftung, 2014, S. 8)

Wie der Abbildung aus dem Schuljahr 2012/13 zu entnehmen ist, werden Behinderungen in die Bereiche Lernen, Geistige Entwicklung, Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, Körperliche/ motorische Entwicklung, Hören, Kranke, Sehen sowie übergreifenden Förderschwerpunkten klassifiziert. Mit 40,7 % repräsentieren Schüler mit Lernschwierigkeiten den größten Förderbereich. Gefolgt von den Schülern mit geistigen Entwicklungsverzögerungen (16,4%). An dritter Stelle mit 14,5% sind Kinder mit emotionalen und sozialen Behinderungen platziert (Bertelsmann Stiftung, 2014). Bei der Zuordnung betroffener Kinder zu den entsprechenden Förderbereichen kommen verschiedene diagnostische Verfahren zur Anwendung, die zum einen der Platzierung und zum anderen zur Dokumentation des Lernverlaufs dienen.

Prinzipiell wird die Feststellung einer Behinderung über das neunte Sozialgesetzbuch beantragt. Im Rahmen dessen werden medizinische Beeinträchtigungen und die Auswirkungen auf die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft herauskristallisiert. Im Ergebnis dieser Prüfung wird im Falle einer vorliegenden deutlichen Beeinträchtigung der Grad der Behinderung (GdB) definiert. Eine Behinderung wird ab einem GdB von 20 als solche anerkannt und dient als Richtlinie für vorliegende körperliche, geistige, seelische und soziale Konsequenzen von Einschränkungen der Funktionsfähigkeit. Als schwerbehindert gelten Kinder mit einem GdB über 50. Die Diagnostik von Förderbedarf findet innerhalb der Länder sehr heterogen statt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014).

3.3.2 Von der Exklusion zur Inklusion

In Bezug auf Kinder mit Behinderungen verstand man unter Exklusion in früheren Bildungssystemen den gänzlichen Ausschluss der Betroffenen von schulischen Instituten. Heutzutage gilt es, Exklusion nicht ausschließlich als negatives Konzept zu deklarieren. Indem Schüler mit Förderbedarf aufgrund ihrer Behinderungen exkludiert werden und in dessen Folge in Förderschulen unterrichtet werden, sollen sie eine ihrer Leistungsfähigkeit entsprechenden Lernraum nutzen können, der ihnen in einer Regelschule nicht geboten werden könnte (Ditton, 2010). Diesbezüglich wäre es aufgrund der geschichtlichen Aspekte zutreffender Abstand vom Begriff *Exklusion* zu nehmen und die Beschulung in Förderschulen im Sinne von *Separationsprozessen* zu betrachten. Demzufolge werden Schüler

Bildungsinstituten zugeordnet, die jeweils in auserwählten Leistungskriterien eine homogene Schülerschaft darstellen. Für Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf, denen eine adäquate Teilnahme am Unterricht allgemeiner Schulen aufgrund ihrer Diagnose abgesprochen wurde, bedeutet dieses Gliederungssystem, dass sie separiert in Sonderschulen unterrichtet werden. Damit soll im Rahmen eines „Schonraumes“ der Forderung nach Chancengleichheit nachgekommen werden (Pfahl, 2011). Inwiefern dieser Aspekt positive sowie negative Auswirkungen für die Schüler mit sich zieht, wird in einem folgenden Kapitel erörtert. Die Phase der Separation lässt sich durch den Leitsatz „So viel Integration wie möglich und so viel besondere Förderung wie nötig“ charakterisieren (Frühauf, 2012).

Der Begriff *Inklusion* kursiert mittlerweile seit Jahren in den Medien und ist in jeglicher Literatur aufzufinden. Den meisten Laien fällt es jedoch schwer, den Unterschied zwischen Inklusion und Integration zu benennen. Oftmals wird auch davon ausgegangen, dass Integration ein Synonym für Inklusion ist. Doch das ist weit gefehlt. Das Deutsche Institut für Menschenrechte lässt die folgende Definition von Inklusion verlauten:

Inklusion bedeutet, dass kein Mensch ausgeschlossen, ausgegrenzt oder an den Rand gedrängt werden darf. Als Menschenrecht ist Inklusion unmittelbar verknüpft mit den Ansprüchen auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Damit ist Inklusion sowohl ein eigenständiges Recht, als auch ein wichtiges Prinzip, ohne dessen Anwendung die Durchsetzung der Menschenrechte unvollständig bleibt (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2014).

Aus dieser Definition ist die Forderung der Anerkennung von Inklusion als Menschenrecht zu entnehmen. Diese Forderung basiert auf der Maxime der Gleichberechtigung. Ungeklärt bleibt in diesem Zusammenhang vorerst die Frage, ob Inklusion als Folge realgesellschaftlich umgesetzter Gleichberechtigung verstanden werden sollte oder ob Inklusion als deren Voraussetzung gilt und damit als Mittel zum Erreichen von Gleichberechtigung (Cramer & Harant, 2014).

Konkret auf das Schulsystem bezogen bedeutet Inklusion, dass Kinder und Jugendliche mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Anspruch darauf haben, gemeinsam an allgemeinen Schulen unterrichtet zu werden. Bildungsinstituten unterliegt demnach die Anforderung, allen Lernenden die gleichen Bildungschancen unabhängig ihrer individuellen Voraussetzungen zu ermöglichen (Kracke, 2014). Mit dem Begriff Inklusion ist die Hoffnung verbunden, verstärkt die Unterschiedlichkeit der Kinder zu berücksichtigen und damit dem Verhältnis von

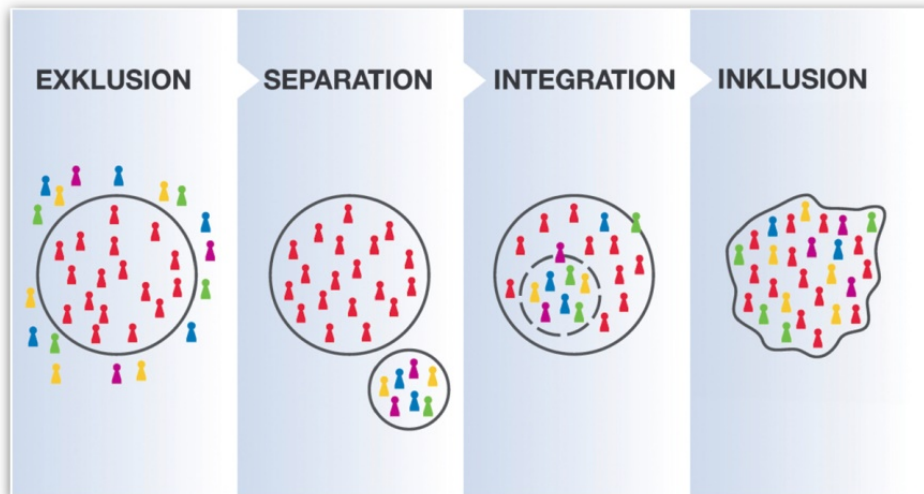


Abbildung 5: Von der Exklusion zur Inklusion (entnommen aus: Indlekofer, 2013)

Dominanz und Unterwerfung zwischen Integrierenden und Integrierten eine erweiterte, wertschätzendere Perspektive entgegenzustellen (Rösner, 2014). Kinder mit Behinderungen sollen sich nicht eingliedern müssen, sondern unter Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten wie selbstverständlich ins Bildungssystem mit eingeschlossen werden. Während im Konzept der Integration noch kategorisiert wird, wonach sich Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in Gruppen von Schülern ohne Behinderungen einzufügen hätten, findet in dem weiterführenden Konzept der Inklusion keinerlei Kategorisierung mehr statt. Die vorliegenden Disability Studies kritisieren das Konzept der Integration stark. Zu den Kritikpunkten zählen sie das System der Sonderschulen, die Dominanz von nicht-behinderten Experten sowie die Ausrichtung des Konzeptes der Integration auf Normalität (Köbsell, 2012).

Gemäß des Ausspruchs von Albert Einstein „Wenn du es nicht einfach erklären kannst, hast du es nicht gut genug verstanden.“, soll die folgende Zusammenfassung mit Blick auf die vorliegende Skizze die erläuterten Konzepte noch einmal kurz und knapp darlegen. Demnach ist unter Exklusion prinzipiell der generelle Ausschluss von Kindern mit Behinderungen aus Schuleinrichtungen zu verstehen. Werden Schüler mit schulischen Beeinträchtigungen in speziellen Förderschulen fern ab von Regelschulen unterrichtet, so ist von einer Separation zu sprechen.

Schulen, in die sich Kindern mit Behinderungen in Regelklassen einpassen müssen, werden als integrative Schulen bezeichnet. Nimmt ein Bildungsinstitut keinerlei Unterteilung in Gruppen vor und orientiert es sich in seinem Lernkonzept an den

individuellen Fähigkeiten und Leistungen der Kinder, wird diese als inklusive Einrichtung betitelt.

4. „Der erste Stein fehlt in der Mauer. Der Durchbruch ist nah.“- Zwischenbilanz inklusiver Entwicklungen an deutschen Schulen

In einem ersten Unterpunkt wird zunächst das System Förderschule hinsichtlich eines erfolgreichen Kompetenzerwerbs untersucht, bevor im Anschluss die Einstellungen gegenüber Inklusion von Lehrkräften, Eltern und Psychiatern dargelegt werden. Letztendlich erfolgt eine Darstellung des aktuellen Entwicklungsstandes des deutschen Schulsystems seit der Unterzeichnung der UN-BRK.

4.1 Förderschulen: schulische Kompetenzen

In Hinblick auf erfolgreiche Schulabschlüsse bei Absolventen von Förderschulen, kommen alarmierende Zahlen zum Vorschein. Demnach erreichen fast 75% aller Förderschüler keinen Hauptschulabschluss (Bertelsmann Stiftung, 2014). Trotzdem wollen die Bundesländer an der Doppelstruktur von Förderschule und Regelschule festhalten. Welche Vorteile und Nachteile bringt der Erhalt von Förderschulen?

Eine aktuelle Studie mit der Fragestellung „Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser?“ kam zu dem Ergebnis, dass diejenigen Schüler mit Förderbedarf, die im Primärbereich an einer Regelschule unterrichtet wurden, höhere Kompetenzen im Lesen, Zuhören und in der Mathematik aufwiesen als diejenigen, die in Sonderschulen lernten. Detailliert konnte aufgezeigt werden, dass Kinder der Regelschule im Vergleich über deutlich höhere kognitive Fähigkeiten im verbalen und räumlichen Bereich verfügten. Zudem zeigten die Eltern der förderbedürftigen Kinder an Regelschulen ein ausgeprägteres Streben nach Bildung auf. Des Weiteren brachte die Studie hervor, dass der soziale Status der Kinder an Förderschulen zumeist niedriger war. Besonders stark ausgeprägt zeigen sich diese Effekte im Förderschwerpunkt Lernen (Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014). Auch ältere Befunde, wie die Studien von Prof. Wocken, weisen darauf hin, dass sich bei Kindern in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen die Intelligenz

und Leistung umso mehr reduziert, je länger sie an derartigen Bildungseinrichtungen beschult wurden (Wocken, 2007). Die Schlussfolgerung, dass Förderschüler in inklusiven Instituten bessere Chancen haben einen Hauptschulabschluss zu erlangen, lässt die bisher zur Verfügung stehende Bildungsstatistik jedoch noch nicht zu (Bertelsmann Stiftung, 2014). Weitere Studien unter anderen von Wocken und Gröhlich belegten für Kinder ohne Behinderungen, die in einem inklusiven Setting unterrichtet werden, bessere Leistung im Bereich des sozialen Lernens. In anderen Leistungsbereichen traten keinerlei Beeinträchtigungen auf (Cramer & Harant, 2014). Auch internationale Studien gingen der Frage nach, ob Unterricht gleichzeitig inklusiv und effizient sein kann. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass es für den Großteil der Schüler mit Beeinträchtigungen, speziell im Bereich Lernen, profitabler ist, ergänzend zum Lernen in einem inklusiven Setting weitere Förderangebote zu erhalten (McLeskey & Waldron, 2011).

4.2 Einstellungsforschung zur schulischen Inklusion

Studien zu Einstellungen bezüglich schulischer Inklusion kamen bislang zu dem Ergebnis, dass Eltern und Lehrkräfte in Bezug auf die Bereitschaft zur Umsetzung von schulischer Inklusion sowohl ablehnende als auch annehmende Haltungen vorweisen. Hinsichtlich der unterschiedlichen Schulformen zeigten Sonderpädagogen positivere Einstellungsmuster als Regelschullehrer auf. Prinzipiell stehen Eltern im Vergleich zu Lehrkräften einer inklusiven Beschulung offener gegenüber. Dieser Unterschied begründet sich in der Kompetenzzuschreibung der Eltern an die Lehrkräfte. Die Studien belegten weiterhin, dass eine offene Einstellung zum Inklusionskonzept häufig mit privaten und beruflichen Vorerfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderung in Verbindung steht. Zudem spielt in Bezug auf die Lehrkräfte die eigene berufliche Selbstwirksamkeit eine große Rolle. Lehrer, die sich im Unterrichtsgeschehen als handlungswirksam erleben, sind motivierter das Inklusionskonzept in der Praxis umzusetzen. Ihre Motivation ist jedoch häufig mit der Forderung nach Unterstützungsmaßnahmen und Fortbildungsangeboten verknüpft. Weiterhin kristallisierten die Studien heraus, dass auch die Art der vorliegenden Behinderung für die Inklusionsbereitschaft entscheidend ist. Demnach können sich Lehrkräfte die schulische Inklusion von Kindern im Förderbereich Sprache, Lernen und geistiger Behinderung eher vorstellen als die Inklusion von Kindern mit

emotionalen oder neurologischen Beeinträchtigungen (Trumpa, 2014). Aus der Perspektive von Kindern- und Jugendpsychiatern stellt sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit einer radikalen Umsetzung schulischer Inklusion. In Anlehnung an das ICF-Konzept empfehlen sie, bei jedem Schüler mit Behinderung die Teilhabekomponenten (Körperfunktion/-struktur, Aktivitäten und Partizipation) individuell zu begutachten und je nach Ergebnislage eine Empfehlung für oder gegen eine inklusive Beschulung abzugeben. So wären zum Beispiel unter der ersten Komponente Kompensationsmöglichkeiten zu eruieren. In Punkto Aktivitäten sind zudem auch die Wünsche des Kindes zu erfragen. Schlussendlich gilt es die Frage nach einer realistischen Involvierung im Sinne von Teilhabe im jeweiligen Setting zu klären. Demnach würde in dieser Zusammenschau eine Entscheidung zum Wohle des Kindes getroffen werden können. Voraussetzung dieser Art von Entscheidungsfindung für das ideale schulische Setting stellt die freie Schulwahl per se dar (Fegert & Schepker, 2014).

Inklusion basiert auf der unstrittigen Tatsache, dass jeder Schüler verschieden ist, unabhängig von einer vorliegenden Behinderung. In unserer hochdifferenzierten Gesellschaft sollten wir uns zunehmend davon distanzieren, Menschen eindimensionalen Zugehörigkeiten zu unterstellen. Vielmehr spiegeln Mehrfachzugehörigkeiten und Teilzugehörigkeiten das moderne Gesellschaftsbild wieder (Speck-Hamdan, 2015)

4.3 Zwischenbilanz

Inwiefern hat sich das deutsche Schulsystem seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 verändert? Welche Fortschritte sind zu verzeichnen und in welchen Bereichen besteht noch Handlungsbedarf? Zur Beurteilung wurden Daten aus dem Schuljahr 2012/13 herangezogen.

Bisweilen besuchen aktuell 80 % der Kinder mit Behinderungen Sonderschulen. Damit bildet Deutschland das Schlusslicht im europäischen Vergleich. Zudem ist zu vermerken, dass die Anzahl an Schülern mit Förderbedarf in Deutschland stetig steigt. Im gleichen Zug wurde zudem registriert, dass auch der Inklusionsanteil innerhalb von fünf Jahren von 18,4% auf 28,2% angestiegen ist. Das heißt sowohl, dass immer mehr allgemeine Schulen auch Schüler mit Förderbedarf unterrichten als auch, dass ein diagnostizierter Förderbedarf nicht mehr unmittelbar

die Beschulung in einer Sonderschule zur Folge haben muss. Aus dieser Entwicklung kann jedoch nicht geschlussfolgert werden, dass sich dementsprechend die Schüleranzahl in den Förderschulen verringert hat. Statistiken belegen jedoch einen gleichbleibenden Anteil von rund fünf Prozent über fünf Jahre hinweg (= Exklusionsquote). Hinsichtlich der stark differierenden Förderquoten und Inklusionsanteile in den einzelnen Bundesländern wird deutlich, dass seit 2009 bis 2014 noch kein einheitliches Inklusionskonzept entwickelt, geschweige denn umgesetzt werden konnte (Bertelsmann Stiftung, 2014).

	Schüler mit Förderbedarf	Förderquote
Baden-Württemberg	72.623	7,0
Bayern	73.439	6,2
Berlin	20.768	7,5
Brandenburg	16.188	8,4
Bremen	3.326	6,1
Hamburg	12.020	8,3
Hessen	31.075	5,6
Mecklenburg-Vorpommern	12.680	10,1
Niedersachsen	39.028	5,0
Nordrhein-Westfalen	118.614	6,8
Rheinland-Pfalz	19.677	5,1
Saarland	6.504	7,9
Sachsen	25.665	8,5
Sachsen-Anhalt	15.374	9,4
Schleswig-Holstein	16.443	5,9
Thüringen	11.320	7,0
Deutschland	494.744	6,6

Abbildung 6: Förderquoten im Länderbereich (entnommen aus: Bertelsmann Stiftung, 2014, S. 10)

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass Mecklenburg-Vorpommern mit rund 10% gefolgt von Sachsen-Anhalt mit rund 9% die meisten Schüler mit Förderbedarf im Bundesvergleich vorweisen. Niedersachsen und Rheinland-Pfalz hingegen beschulen mit jeweils rund 5% die wenigsten Förderschüler. Doch welche Erklärungen lassen sich dafür finden, dass ein Bundesland doppelt so viele Schüler mit Förderbedarf im Schulsystem vorweist als ein anderes? Als ein Erklärungsansatz kann die unterschiedliche Bevölkerungszusammensetzung herangezogen werden. Ein weiterer liefert die Tatsache, dass die Bundesländer zur Diagnosestellung unterschiedliche Maßstäbe setzen. Demzufolge sind Vergleiche und vorschnelle Interpretationen kritisch zu betrachten.

Auch die Unterschiedlichkeit der Umsetzung von Inklusion spiegelt sich in der Statistik wieder. Betrachtet man die folgende Tabelle, dann kann Bremen als das Bundesland mit dem höchsten Inklusionsanteil (63,1%) betitelt werden. Das heißt, in Bremen werden rund 60% der Schüler mit Förderbedarf an allgemeinen Schulen unterrichtet. Nahezu genauso viele Förderschüler inkludiert Schleswig-Holstein mit 57,5% in das allgemeine Schulsystem. Den mit Abstand geringsten Inklusionsanteil mit 14,7% weist Niedersachsen vor. Keinen unbeachtlichen Anteil an dieser stark differierenden Statistik hat, wie bereits erwähnt, das Fehlen eines einheitlichen Konzeptes zur Umsetzung der Inklusion gemäß der UN-BRK.

	Schüler mit Förderbedarf in Regelschulen	Inklusionsanteile
Baden-Württemberg	20.148	27,7
Bayern	18.197	24,8
Berlin	10.503	50,6
Brandenburg	6.801	42,0
Bremen	2.098	63,1
Hamburg	6.487	54,0
Hessen	6.379	20,5
Mecklenburg-Vorpommern	4.025	31,7
Niedersachsen	5.734	14,7
Nordrhein-Westfalen	28.403	23,9
Rheinland-Pfalz	4.900	24,9
Saarland	2.790	42,9
Sachsen	6.717	26,2
Sachsen-Anhalt	3.711	24,1
Schleswig-Holstein	9.462	57,5
Thüringen	3.250	28,7
Deutschland	139.605	28,2

Abbildung 7: Inklusionsanteile im Ländervergleich (entnommen aus: Bertelmann Stiftung, 2014, S.12)

Trotzdem kann eine positive Entwicklung in Bezug auf alle Bundesländer eruiert werden: In allen Ländern steigt der Inklusionsanteil, wenngleich auch in sehr unterschiedlichem Ausmaß (Bertelmann Stiftung, 2014). Die Monitoring-Stelle, die u.a. der Überwachung der Umsetzung der UN-BRK dient, kritisiert allerdings, dass Deutschland noch weit entfernt von einem inklusiven Bildungssystem sei. Deutschland als Vertragsstaat wird vorgeworfen, bisher noch zu wenige Maßnahmen ergriffen zu haben, um die Konvention umzusetzen (Monitoring-Stelle, 2015).

5. Gesundheitspsychologische Aspekte schulischer Inklusion

In Hinblick auf gesundheitspsychologische Aspekte werden im Folgenden Pro- und Contra Argumente schulischer Selektion hinsichtlich des Kindeswohles sowie der Lehrergesundheit erörtert. Diesbezüglich werden zum einen Studien einbezogen und zum anderen wird auf das Anforderungs-Ressourcen-Modell hingewiesen.

5.1 Schüler

In Anbetracht der schulischen Leistungen profitieren Kinder mit Förderbedarf mehr von einer gemeinsamen Beschulung. Welche Vor- bzw. Nachteile sind aus psychosozialer Sichtweise in Bezug auf Förderschulen nachgewiesen?

In der Diskussion um die schulische Inklusion kursieren diesbezüglich kontroverse Meinungen. Aus der Perspektive des Deutschen Institutes für Menschenrechte (DIM) trägt Inklusion zum Wohl des Kindes bei. Andere Stimmen lassen verlauten, dass der Erhalt des Kindeswohles durch eine inklusive Schulstruktur gefährdet wäre. Die Elefanten- Kindergesundheitsstudie aus dem Jahr 2011 bringt zum Vorschein, dass Schüler aus Bundesländern mit niedrigen Inklusionsquoten wie Sachsen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt ein höheres Stresserleben aufweisen.

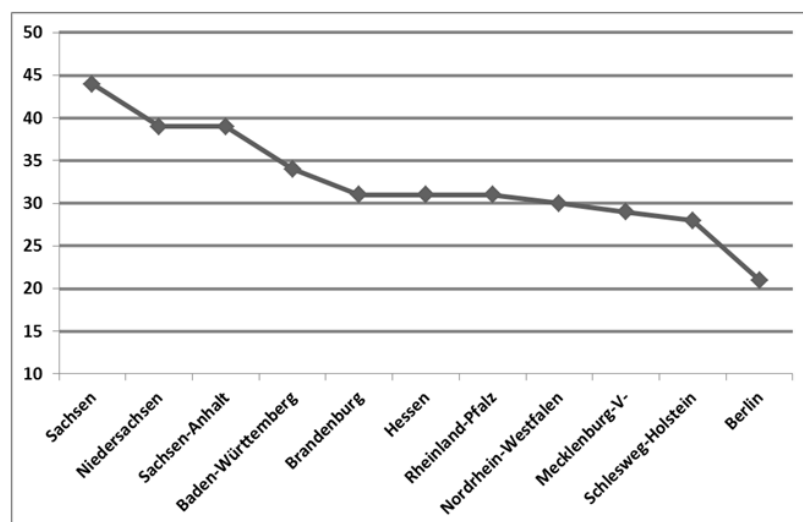


Abbildung 8: Stressbelastung von Schülern in verschiedenen Bundesländern (entnommen aus: Wocken, 2013)

Schule ist in unserer Gesellschaft ein Ort des Leistungsdrucks und der selektiven Aussonderung. Durch das leistungsorientierte System bilden Versagens- und Zugehörigkeitsängste die Normalität im Schüleralltag. Schulversagen korreliert unmittelbar mit dem Verlust von Wertschätzung und sozialer Anerkennung. Das Erleben von sozialer Sicherheit und Zugehörigkeit kann zur Bewältigung dieser Belastungen beitragen und damit dem Wohl des Kindes dienen. In Bezug auf den Aspekt der sozialen Zugehörigkeit kann zunächst angenommen werden, dass für leistungsschwächere Schüler eine Sonderschule das auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Bildungsinstitut darstellen würde. Im Bereich der sozial- emotionalen Entwicklung können durch kleine Schulklassen tatsächlich zunächst bessere Grundlagen gesetzt werden. Wohlbefinden und ein positives Selbstwertgefühl steigern sich in homogenen Lerngruppen. Dieser künstlich geschaffene Schonraum erweist sich jedoch als zeitlich begrenzt. Spätestens mit dem Ende der schulischen Laufbahn setzt der Leistungsdruck und Konkurrenzkampf wieder ein, indem Absolventen der Sonderschulen im beruflichen Kontext minderwertig den Schülern der allgemeinen Schulformen gegenüberstehen. Die Entscheidung für eine Beschulung in einer Sonderschule ist somit eine lebenslänglich prägende- nicht nur für die berufliche Zukunft der betroffenen Schüler. Fortlaufender Beschämung und der Entzug gesellschaftlicher Anerkennung können selten entgangen werden. Nicht zuletzt trägt eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen auch dazu bei, voneinander zu lernen. Durch eine strikte Selektion bleibt demnach nicht behinderten Kindern das Erlernen eines offenen Umgangs mit Behinderungen verwehrt (Wocken, 2013). Weiterhin gilt es als nachgewiesen, dass Kinder mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen in den vergangenen Jahren einer zunehmenden Separationsbeschulung unterlegen waren. Dass sich diese vorliegenden Verhaltensauffälligkeiten jedoch durch mutmaßliche Ausgrenzungen negativ verstärken, wurde bisher unzureichend berücksichtigt. Neurowissenschaftliche Belege weisen darauf hin, dass soziale Ausgrenzung, Zurückweisung und Verachtung vom Gehirn wie körperliche Schmerzen wahrgenommen werden würden. Diese wahrgenommenen, durch Separation begünstigten Schmerzen verstärken aggressive Verhaltensweisen als Folge unreifer Schutzmechanismen. Demnach gilt es, Kinder nicht als schwierig oder behindert anzusehen, sondern viel mehr aus der systemischen Perspektive als Kinder mit Schwierigkeiten und Behinderungen, deren Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit

und gemeinschaftlicher Integration genauso ausgeprägt ist, wie das eines jeden anderen Kindes (Schumann, 2013). Weitere Forschungsgruppen kamen zu dem Ergebnis, dass vor allem bei Kindern mit sozialen und emotionalen Verhaltensauffälligkeiten der Schulerfolg und das Wohlbefinden weniger von der Schulform als viel mehr von ihren jeweiligen Bezugsgruppen im Lernumfeld abhängig sind. Diesbezüglich stehen weitere empirische Untersuchungen aus. Die bisherigen Ergebnisse lassen nicht auf eine generelle Abschaffung der Sonderschulen verbunden mit einem steigenden Kindeswohl schließen (Ellinger & Stein, 2012). Schumann (2007) beschreibt die Beschulung an besonderen Förderorten als negativste Form von Zuschreibung und Etikettierung. Ihre Aussage wird durch zahlreiche empirische Belege gestützt, die für Schüler mit einer Lernbehinderung den Sonderschulstatus als selbstwertmindernd entwürdigend belegen. Andere Studien wiederum kamen zu dem Ergebnis, dass Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv beschult worden, über ein schlechteres Selbstkonzept verfügen (Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Die kontroversen Studienergebnisse belegen die Dringlichkeit weiterer Forschungsbemühungen.

5.2 Pädagogische Fachkräfte

Dass Lehrkräfte zu den Berufsgruppen zählen, die besonders gefährdet sind psychisch zu erkranken, ist hinreichend empirisch belegt. Generell tragen zahlreiche Faktoren zur Stressverarbeitung bei. In einem systemischen Anforderungs-Ressourcen- Modell soll im Folgenden *Inklusion* eingeordnet werden, mit dem Anliegen Handlungsstrategien für Lehrkräfte aufzuzeigen. Aus systemischer Sichtweise setzen sich Anforderungen und Ressourcen jeweils aus internen und externen Aspekten zusammen. Externe und interne Ressourcen dienen als unverzichtbares Handwerkszeug im Rahmen der inklusiven Umstrukturierung zur Bewältigung externer und interner Anforderungen. Als interne Ressourcen im Lehreralltag werden die folgenden Aspekte angesehen: Selbstwirksamkeit, Engagement, Bedeutsamkeit der Arbeit, Distanzierungsfähigkeit, Ambivalenz-Management sowie Selbstsorge und kollegiale Unterstützung. Um schulische Anforderungen angemessen bewältigen zu können, müssen derartige Ressourcen ausreichend zur Verfügung stehen. Das soziale berufliche Umfeld hingegen bildet eine entscheidende externe Ressource. Anordnungen von außen zählen zu den

externen Anforderungen. Die Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Autonomie sowie nach dem Erleben von Kompetenz werden als interne Anforderungen definiert. Oftmals stehen sich diese beiden Seiten der Anforderung konträr gegenüber (Erbring, 2014). In Bezug auf die vorliegende Thematik repräsentiert Inklusion eine externe Anforderung, wie im folgenden Modell ersichtlich wird.

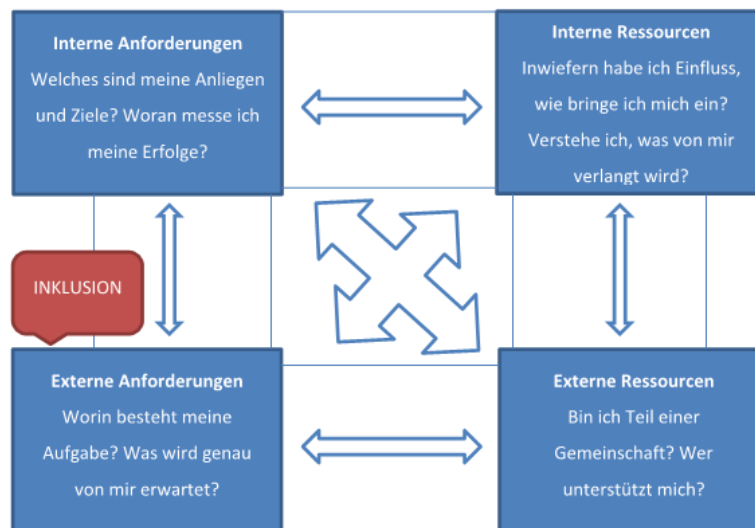


Abbildung 9: Anforderungs- Ressourcen-Modell (entnommen, modifiziert, Erbring, 2014, S. 64)

Wie das Modell aufzeigt, stehen alle vier Komponenten in Wechselwirkung miteinander. Dementsprechend wirken sich Modifikationen in jedem Bereich auch auf die anderen aus. Um als Lehrkraft sein Selbstwirksamkeitsgefühl aufrechterhalten zu können, sind konkrete Antworten auf die internen Anforderungen grundlegend. Nur dann kann eine heterogene Schülerschaft professionell und erfolgreich gefördert werden und nur dann kann die Aufrechterhaltung von Gesundheit gewährleistet werden. Weiterhin erweist es sich im Rahmen einer inklusiven Umstrukturierung für Lehrkräfte als hilfreich, externe Anforderungen gegebenenfalls umzuformulieren oder in Etappenziele einzuteilen. Infolgedessen können die externen Anforderungen zunehmend besser an die internen angepasst werden. Supervisionen und themenbezogene Fortbildungen ermöglichen zudem einen Zuwachs an internen und externen Ressourcen (Erbring, 2014).

6. „Echter Fortschritt vollzieht sich im Schneckentempo.“- Qualitätsindikatoren zur erfolgreichen Umsetzung eines inklusiven Schulsettings

Um schulische Inklusion in die Praxis umzusetzen, bedarf es vieler Faktoren, die im Zusammenspiel den Weg ebnen können. Um den bisherigen Entwicklungsstand von Schulen zu erfassen, stehen Instrumente zur Qualitätsbeurteilung zur Verfügung. Zudem wird im Folgenden auf Aspekte der Professionalisierung im Rahmen der Lehreranforderungen und Aus- sowie Fortbildungsangeboten eingegangen. Als einflussreich erweist sich des Weiteren der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Neben der Rolle der Schulpsychologie wird abschließend auf ergänzende Qualitätsindikatoren hingewiesen.

6.1 Instrumente zur Qualitätsbeurteilung

Zur Beurteilung des Entwicklungsstandes inklusiver Maßnahmenumsetzungen haben sich in der Praxis der Index für Inklusion sowie das Aargauer Bewertungsraster bewährt.

6.1.1 Index für Inklusion

Um die Qualität der inklusiven und individuellen schulischen Situationen messbar zu machen, entwickelten Tony Booth und Mel Ainscow im Jahr 2000 den *Index for Inclusion*. Mit Hilfe dieses Instrumentes kann in Form von kategorisierten Fragen selbstevaluierend erörtert werden, inwiefern Inklusion in den jeweiligen Einrichtungen bereits umgesetzt wurde und in welchen Bereichen noch Qualitätsmängel bestehen. Der Index gibt somit vor, anhand welcher Fragen inklusive Qualität zu bewerten ist (Reich, 2012). Dadurch soll es Schulen ermöglicht werden, ihre inklusive Schulentwicklung zu fördern. Die dargebotene Materialsammlung des Index bietet Schulen eine Basis, um sich ein inklusives Leitbild zu erarbeiten. In den Fokus werden dabei Werte sowie Lern- und Lehrbedingungen gerückt. Nicht zuletzt regt er

dazu an, Schüler als aktiv Agierende in den Schulprozess mit einzubeziehen. Inhaltlich setzt sich der Index aus vier Elementen zusammen. Zunächst werden sogenannte *Schlüsselkonzepte* vorgestellt, die zur allgemeinen Reflexion über eine inklusive Schulentwicklung anregen sollen. Ein zweites Element zeigt Bereiche auf, die dem strukturellen Aufbau für den Zugang zur Evaluation und zur Schulentwicklung dienlich sind- der *Rahmen für die Analyse*. Des Weiteren werden entsprechende *Materialien für die Analyse* in Form von Indikatoren und Fragen bereitgestellt, die hinsichtlich der Erörterung anstehender Entwicklungsschritte Anwendung finden können. Der *Index-Prozess* bildet als viertes Element die Absicherung, dass Prozesse im Rahmen der Planung und Bestandsaufnahme in Hinblick auf Veränderungen und Praxisintegration von einer inklusiven Qualität geprägt sind (Boban & Hinz, 2003). Die inhaltliche Systematik des Index setzt sich aus dem Rahmen der Analyse, bestehend aus Dimensionen und Bereichen, sowie den Materialien (Indikatoren und Fragen) zusammen.

Dimensionen	C		Indikatoren	Fragen
	Bereiche	Indikatoren		
A	Inklusive Kulturen schaffen	A 2	Inklusive Werte verankern	1. An alle SchülerInnen werden hohe Erwartungen gestellt. 12 2. MitarbeiterInnen, SchülerInnen, Eltern und Mitglieder schulischer Gremien haben eine gemeinsame Philosophie der Inklusion. 10 3. Alle SchülerInnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt. 10 4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen beachten einander als Mensch und als RollenträgerIn. 11 5. Die MitarbeiterInnen versuchen, Hindernisse für das Lernen und die Teilhabe in allen Bereichen der Schule zu beseitigen. 10 6. Die Schule bemüht sich, alle Formen von Diskriminierung auf ein Minimum zu reduzieren. 15
		A 1	Gemeinschaft bilden	1. Jede(r) fühlt sich willkommen. 11 2. Die SchülerInnen helfen einander. 10 3. Die MitarbeiterInnen arbeiten zusammen. 13 4. MitarbeiterInnen und SchülerInnen gehen respektvoll miteinander um. 10 5. MitarbeiterInnen und Eltern gehen partnerschaftlich miteinander um. 14 6. MitarbeiterInnen und schulische Gremien arbeiten gut zusammen. 11 7. Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen. 9
	Inklusive Strukturen etablieren	B 2	Unterstützung für Vielfalt organisieren	1. Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert. 10 2. Fortbildungsangebote helfen den MitarbeiterInnen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen. 13 3. 'Sonderpädagogische' Strukturen werden inklusiv strukturiert. 11 4. Dem Gleichstellungsgebot wird durch den Abbau von Hindernissen für das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen entsprochen. 11 5. Die Unterstützung für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache wird mit der Lernunterstützung koordiniert. 8 6. Unterstützungssysteme bei psychischen und Verhaltensproblemen werden mit denen bei Lernproblemen und mit der inhaltlichen Planung koordiniert. 13 7. Druck zu Ausschluss als Strafe wird vermindert. 14 8. Hindernisse für die Anwesenheit werden reduziert. 15 9. Mobbing und Gewalt werden abgebaut. 14
		B 1	Eine Schule für alle entwickeln	1. Der Umgang mit MitarbeiterInnen in der Schule ist gerecht. 8 2. Neuen MitarbeiterInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen. 8 3. Die Schule nimmt alle SchülerInnen ihrer Umgebung auf. 8 4. Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich. 7 5. Allen neuen SchülerInnen wird geholfen, sich in der Schule einzugewöhnen. 10 6. Die Schule organisiert Lerngruppen so, dass alle SchülerInnen wertgeschätzt werden. 13
	Inklusive Praktiken entwickeln	C 1	Lernarrangements organisieren	1. Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant. 16 2. Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen. 17 3. Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden. 10 4. Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens. 19 5. Die SchülerInnen lernen miteinander. 11 6. Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form. 16 7. Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt. 12 8. Die LehrerInnen planen, unterrichten und reflektieren im Team. 10 9. Die ErzieherInnen unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen. 15 10. Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller SchülerInnen bei. 14 11. Alle SchülerInnen beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse. 14
		C 2	Ressourcen mobilisieren	1. Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt. 9 2. Die Fachkenntnis der MitarbeiterInnen wird voll ausgeschöpft. 10 3. Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen. 15 4. Die Ressourcen im Umfeld der Schule sind bekannt und werden genutzt. 6 5. Die Schulressourcen werden gerecht verteilt, um Inklusion zu verwirklichen. 7

Abbildung 10: Die Systematik des Index für Inklusion: Dimensionen, Bereiche, Indikatoren, Fragen (entnommen aus: Boban & Hinz, 2003, S. 17)

Fokussiert man zunächst die drei Dimensionen, verfolgt der Index die Ziele, im Rahmen des Schaffens inklusiver Kulturen eine akzeptierende Gemeinschaft zu bilden und inklusionsorientierte Werte zu verankern. Mit der Etablierung inklusiver Strukturen als zweite Dimension sollen Lern- und Partizipationsmöglichkeiten infolge einer abgesicherten inklusiven Schulentwicklung ausgedehnt werden. Zudem erfolgt aus Perspektive der Schüler die Beurteilung jeglicher Unterstützungsmaßnahmen. Die dritte Dimension zur Entwicklung inklusiver Praktiken dient der Sicherstellung der Partizipation von Schülern innerhalb und außerhalb des schulischen Settings sowie der Mobilisation von Ressourcen, sodass gemeinsame barrierefreie Lernprozesse umgesetzt werden können (Reich, 2012).

Im Folgenden sind exemplarisch Fragen aus dem Repertoire des Indexes einzusehen.

Dimension A Inklusive KULTUREN schaffen

A. 1 | Gemeinschaft bilden

Indikator A. 1.1 | Jede(r) fühlt sich willkommen.

- 1) Werden Menschen bei dem ersten Kontakt mit der Schule freundlich empfangen?
- 2) Heißt die Schule alle SchülerInnen willkommen, z.B. Kinder von MigrantInnen, Fahrenden oder AsylbewerberInnen, Kinder mit Beeinträchtigungen und aus verschiedenen sozialen Milieus?
- 3) Heißt die Schule alle Eltern und andere Mitglieder der örtlichen Gemeinde willkommen?
- 4) Sind Informationen über die Schule für alle zugänglich und verständlich, z. B. in verschiedenen Sprachen bzw. in einfacher Sprache, in Braille, auf Kassette, in Großdruck?
- 5) Sind ÜbersetzerInnen für Gehörlose oder Menschen anderer Muttersprachen verfügbar?
- 6) Wird in der Öffentlichkeitsarbeit der Schule unmissverständlich deutlich, dass es ihr Grundprinzip ist, auf die Vielfalt der SchülerInnen und ihre Hintergründe einzugehen?
- 7) Spiegelt sich das Prinzip der Vielfalt der Schulgemeinschaft im Eingangsbereich der Schule wider?
- 8) Würdigt die Schule lokale Kulturen und Gemeinschaften, etwa durch Ausstellungen?
- 9) Werden neue SchülerInnen und MitarbeiterInnen durch Rituale willkommegeheißen und verabschiedet?
- 10) Fühlen sich die SchülerInnen als EigentümerInnen ihrer Klassenräume?
- 11) Fühlen sich SchülerInnen, Eltern, MitarbeiterInnen, Mitglieder der schulischen Gremien und die der örtlichen Gemeinde als gemeinsame BesitzerInnen der Schule?

Abbildung 11: Ausschnitt Fragenkatalog zu Dimension A: Inklusive KULTUREN schaffen (entnommen aus: Boban & Hinz, 2003, S. 54)

Durch insgesamt 560 Fragen bezogen auf 44 Indikatoren, die der Index beinhaltet, kann jede Institution individuell auf ihre Situation zugeschnittene Aspekte herausgreifen und nach ihren Belangen Anpassungen und Übertragungen vornehmen. Da mit dem Inklusionsindex einmal mehr auf einen andauernden Prozess der Gesamterarbeitung der Forderungen der UN-BRK hingewiesen wird, ist die Zeitspanne der Umsetzung variabel und nicht vorbestimmt. Demnach kann sich jede Schule schrittweise und im Rahmen ihrer personellen und finanziellen Möglichkeiten ihren Weg zum inklusiven Setting erarbeiten. Die Anwendung des Index ist nicht verpflichtend und steht den jeweiligen Instituten frei. Infolgedessen sind Koordinationsschwierigkeiten nicht auszuschließen. Zudem erfordert der Index generell einen hohen Arbeitsaufwand sowie eine Einarbeitung durch geschultes Personal (Giera, Meyer & Süphke, 2012).

6.1.2 Aargauer Bewertungsraster

Mit dem Aargauer Bewertungsraster wird vor allem auf den Umgang mit Leistungsheterogenität sowie auf die sprachliche und soziokulturelle Vielfalt der Schule fokussiert. Mit diesem Instrument steht ein gemeinsamer Orientierungsrahmen zur schulischen Qualitätsentwicklung zur Verfügung, der zentrale Gelingensbedingungen eines erfolgreichen Inklusionsprozesses skizziert. Das Instrumenten-Set setzt sich aus drei Elementen (Leitende Qualitätsansprüche, Vierstufiger Bewertungsraster, Leitfragen zur Selbsteinschätzung) zusammen, welche jeweils der Erarbeitung der einzelnen Entwicklungsschritte dienen. Mittels des vierstufigen Bewertungsrasters (Defizitstufe, elementare Entwicklungsstufe, fortgeschrittene Entwicklungsstufe und Excellence-Stufe) können die Bildungseinrichtungen anhand von acht Dimensionen zur Beurteilung der schulischen Integrationsprozesse ihren Entwicklungsstand evaluieren. Zu den acht Dimensionen zählen der Umgang mit Heterogenität, Grundhaltung und Werte, Gestaltung des Zusammenlebens, Lehr- und Lernarrangements im Unterricht, Lernprozessbezogene Begleitung der Schülerinnen und Schüler, Förderplanung und Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen schulischen Bedürfnissen, Lernerfassung und Beurteilung, Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit sowie Infrastruktur und Support (Landwehr, 2012).

Jede Schule sollte im Rahmen der Arbeit mit dem Bewertungsraster zunächst bestrebt sein, die Defizitstufe zu überwinden und fortlaufend weitere Schritte anvisieren, um die nächste Entwicklungsebene zu erreichen.

6.2 Professionalisierung

Im Rahmen der KMK wurden Empfehlungen publiziert, denen zufolge Lehrkräfte dazu angehalten werden an Fortbildungen zum Inklusionskonzept teilzunehmen. Aktuelle empirische Befunde belegen, dass diese Fortbildungen benötigt werden, um Lehrkräften Kompetenzen zu vermitteln, die für eine erfolgreiche Umsetzung des Inklusionsprozesses zwingend erforderlich sind. In bisherigen Umfragen konnte eine hohe Nachfrage an Aus- und Fortbildungsangeboten konstatiert werden. Konkrete Konzepte zur Gestaltung inklusiven Unterrichts liegen bislang jedoch nicht vor.

6.2.1 Anforderungen an Lehrkräfte

Lehrkräfte, die in inklusiven Schulen tätig sind, benötigen spezifische Kompetenzen. In Hinblick darauf hat die European Agency for Development in Special Needs Education (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung) im Rahmen eines Projektes zur inklusionsorientierten Lehrerbildung fünf Kompetenzbereiche erarbeitet, die das Profil einer Lehrkraft im inklusiven Setting charakterisieren sollten. Zum einen zählt dazu die bedingungslose Wertschätzung der Unterschiedlichkeit (Diversität) eines jeden Lernenden. Dementsprechend sollten Lehrkräfte dazu befähigt sein, Unterschiede zwischen den Schülern als Ressource und zugleich als Bereicherung für den Unterricht anzuerkennen. Weiterhin gilt es, alle Lernenden in den schulisch relevanten Bereichen zu unterstützen. Dazu zählen neben den akademischen auch bzw. vor allem die sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fordern und zu fördern. Des Weiteren spielt Teamfähigkeit eine große Rolle, um inklusiven Unterricht erfolgreich zu gestalten. Darunter zählt nicht nur der reflektierte Austausch in einem interdisziplinären Kollegium, sondern auch die Elternarbeit. Als vierte professionelle Komponente benennt die Agentur die persönliche berufliche Weiterentwicklung. Diesbezüglich

werden Lehrkräfte dazu angehalten, die Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen zu tragen (Soriano, 2014). Ergänzend dazu weisen die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Lehrerbildung auf die Notwendigkeit hin, dass Lehrkräfte nicht nur den Umgang mit Behinderungen im Sinne der UN-BRK im inklusiven Lernumfeld zu bewerkstelligen haben, sondern auch weitere spezifische Ausgangsbedingungen der Schüler wie zum Beispiel deren kulturelle und religiöse Orientierungen oder ihre sozialen Lebensverhältnisse mit in ihre Lernausgangslage einbeziehen müssen. Das Profil einer Inklusionsfachkraft charakterisiert sich durch ihre Fähigkeit zur Eruierung sowohl von Beeinträchtigungen als auch von besonderen Begabungen ihrer Schüler. Dementsprechend obliegt es geschulten Lehrkräften pädagogische Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen bedarfsgerecht zu initiieren. Nicht zuletzt sollten sich Lehrkräfte durch eine adäquate Fähigkeit zur Selbstreflexion und Anerkennung persönlicher Grenzen auszeichnen, die durch die Pflege eines professionellen interdisziplinären Austauschs gefördert werden kann (KMK, 2015).

6.2.2 Lehreraus- und Fortbildung

Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im inklusiven Setting zählt zu den Schlüsselementen für eine erfolgreiche Umsetzung des Inklusionsprozesses. In Hinblick auf die stark differierenden Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler in inklusiven Grundschulen empfiehlt die KMK den Erwerb von allgemein-pädagogischen sowie sonderpädagogischen Qualifikationen im Rahmen von Aus- und Fortbildungen. Diesbezüglich gilt es zudem, sich neben Kompetenzen zur pädagogischen Diagnostik einen professionellen Umgang mit Förder- und Unterstützungsmaßnahmen anzueignen (KMK, 2015). Einen Einblick in die aktuellen Entwicklungen zu bundesweiten inklusiven Lehrerfortbildungen, liefert die Trendanalyse von Amrhein und Badstieber (2013). In der folgenden Abbildung zeichnet sich ab, welche Inhalte bisher angebotene Fortbildungen vermitteln.

1.	Grundlagen inklusiver Bildung	Inklusive Werte und Haltungen
		Rechtliche Rahmenbedingungen
		Kick-off Inklusion
2.	Inklusive Unterrichtsentwicklung	Didaktik/Methodik
		Leistungsbewertung
		Fachspezifische Unterrichtsentwicklung
3.	Inklusive Struktur und Schulentwicklung	Index für Inklusion
		Steuerung
		Ganztag
4.	Implementierung Sonderpädagogischer Förderung in der Regelschule	Gemeinsamer Unterricht
		Sonderpädagogisches Fachwissen
		Diagnostik/ Förderplanung
5.	Interdisziplinäre Zusammenarbeit, Kooperation und Vernetzung	Interdisziplinäre Teamarbeit
		Beratung/ Kooperation
		Vernetzung/ Übergänge

Abbildung 12: Inhaltliche Schwerpunkte von inklusiven Lehrerfortbildungen (entnommen aus: Amrhein & Badstieber, 2013, S. 14)

Auch hier sind die von der KMK herausgegebenen Fortbildungsschwerpunkte, wie zum Beispiel sonderpädagogisches Fachwissen und Diagnostik, wiederzufinden. Weitere Kompetenzvermittlungen erfolgen demnach unter anderen zu inklusiven Werten und Haltungen, zum Inklusionsindex sowie zur interdisziplinären Zusammenarbeit. Die Analyse legt weiterhin offen, dass die Mehrzahl der Fortbildungsangebote noch nicht auf eine langfristige Entwicklung ausgerichtet ist. Abstimmungen bezüglich effizienter Nutzung von Ressourcen fehlen bislang, sodass die Angebote in allen Bundesländern aktuell noch stark differieren. Es gilt, eine nachhaltige Umsetzung anzustreben. Wie dem Fortbildungsangebot weiterhin entnommen werden kann, stellt die interdisziplinäre Zusammenarbeit eine weitere entscheidende Voraussetzung auf dem Weg zu einer gelingenden schulischen Inklusion dar. Vorliegende Forschungsergebnisse belegen, dass durch eine kontinuierliche Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen das eigene pädagogische Handeln kritisch reflektiert wird und sich infolgedessen die persönliche Kompetenzentwicklung einer jeden Fachkraft weiter entfalten kann. Zudem ermöglichen professionelle Kooperationen eine effizientere Förderung in heterogenen Lerngruppen, da individuelle Bedürfnisse mehrperspektivisch eruiert werden können (Arndt, 2014). Die interdisziplinäre Kooperation lässt sich in drei Niveaustufen einteilen. Auf der niedrigsten Stufe findet lediglich ein Austausch in

Form von Gesprächen und Materialbereitstellung statt. Die nächst höhere Stufe zeichnet sich durch eine effektive Arbeitsteilung unter den Professionen aus. Als intensivste Kooperationsstufe gilt die Ko- Konstruktion. Teams, die diese Stufe erreicht haben, unterstützen sich nicht nur gegenseitig, sondern entwickeln und reflektieren auch gemeinsam ihren Kompetenzbereich. Durch Kollegialität sowie Gleichwertigkeit werden Problemlösungsprozesse herbeigeführt. In einem inklusiven Schulsetting wird das Erreichen dieser dritten Kooperationsstufe als Bedingung für Professionalisierung angesehen.

In Bezug auf Lehramtsanwärter stellt das Bielefelder Modell zur integrierten Sonderpädagogik einen inklusionsorientierten Studiengang dar, in dem die Module, ausgehend von einem kooperativen Professionsverständnis, konzipiert worden. Demzufolge ist es Studierenden dieses Studienganges möglich, gleichzeitig einen Abschluss als Grundschul- und als Sonderschullehrer zu erwerben. Mit dieser Doppelqualifikation sind Absolventen unter anderen dazu befähigt, sowohl die Funktion eines Klassenlehrers zu übernehmen als auch Förderbedarf kompetent zu identifizieren (Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014). Auch die Potsdamer Universität kann mit dem Studiengang *Lehramt für Primärstufe mit dem Schwerpunkt Inklusionspädagogik* einen innovativen Studiengang vorweisen, der zusätzlich zu den Inhalten eines regulären Lehramtsstudiums unter anderen Basiskompetenzen zum Thema Heterogenität und Diversität (Vielfalt) vermittelt.

6.3 Übergang KiTa – Grundschule

Um die Bildungsperspektiven weiterhin zu verbessern, ist eine Vernetzung und Kooperation zwischen der Grundschule, der Kindertagesstätte und den Eltern unerlässlich. Es gilt eine Transformation der pädagogischen Handlungsformen anzustreben, mit dem Ziel der durch den Inklusionsprozess zunehmend heterogener werdenden Schülerschaft bedarfsgerechte und an ihre individuellen Fähigkeiten angepasste Bildung zur Verfügung zu stellen. Durch intensiviertere Zusammenarbeit der Institutionen kann eine qualitativ hochwertigere Ressourceneruierung jedes Schülers gewährleistet werden. Im Zuge dessen spielt Partizipation eine entscheidende Rolle. Demnach gilt es, jedem Kind die aktive Teilhabe an Mitbestimmungsprozessen zu ermöglichen, sodass infolgedessen Lern- und Bildungsprozesse initiiert werden können. In diesem Zusammenhang ist die

Einschulung als einer der wichtigsten Transformationsprozesse in der Entwicklung von Familien zu erwähnen (Seitz & Finnern, 2015). Eine effektive Kooperation zwischen dem Elementar- und Primärbereich lässt sich in der Praxis zum bisherigen Zeitpunkt nur punktuell auffinden. Erschwert durch räumliche Distanzen, Vorbereitungszeiten und einer diesbezüglich bisher nicht erfolgten Klärung von Zuständigkeiten und Strukturdifferenzen der beiden Einrichtungen, können bislang nur ein einmaliger Schulbesuch der angehenden Schulkinder und damit ein kurzer Austausch der Fachkräfte erfolgen. Vorliegende empirische Befunde weisen auf die Notwendigkeit eines weiteren Ausbaus der kooperativen Zusammenarbeiten hin, um fortschreitend Veränderungen in der Praxis erzielen zu können (König, Hoffer & Friederich, 2015). Durch bildungsstufenübergreifende Diagnostik soll ein dialogischer Austausch der Fachkräfte intensiviert und professionelle Lerngemeinschaften arrangiert werden können. Mit Verfahren zur Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik im Übergang inklusiver Settings können zum einen entwicklungs- und kompetenzbezogenen IST-Zustände erhoben werden und zum anderen Prozesse abgebildet werden. Ein diagnostisches Verfahren, welches bereits praxiserprobt ist, stellt die Individuelle Lern- Entwicklungs-Analyse im Übergang (ILEA T) dar. Spezifiziert auf Kinder im letzten Kindergartenjahr, ermöglicht dieses Instrument eine kontinuierliche Beobachtung und Analyse von Entwicklungsschritten und der Lernausgangslage. Es dient der Verbindung von frühpädagogischer Bildungsdokumentation und individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht in den Lernbereichen Schriftspracherwerb und Mathematik. Vordergründig werden hierzu Alltagssituationen der Kinder in der Kita und der Schule beobachtet. Die folgenden Fragestellungen präsentieren eine Auswahl möglicher Ansatzpunkte zur Analyse: *Welche Themen und Interesse verfolgt das Kind?*

Unter welchen Bedingungen zeigt das Kind Wohlbefinden und Aktivität?

Was kann das Kind schon allein?

Was kann das Kind mithilfe anderer?

Die Antworten auf diese Leitfragen dienen anschließend der Aufstellung von Hypothesen. Die Bestätigung, Erweiterung oder Verwerfung formulierter Hypothesen zum Entwicklungsstand des Kindes kann im Folgenden durch zielgerichtete Gespräche sowohl mit dem betroffenen Kind als auch mit weiteren Bezugspersonen erfolgen. Als Materialien werden in diesem Rahmen Dokumentationsbögen und diagnostische Spiele sowie Lesebücher bereitgestellt. Weitere Beobachtungs-

schwerpunkte bilden unter anderen die Abklärung des körperlichen und emotionalen Wohlbefindens des Kindes sowie die Zugehörigkeit zu Kindergruppen, genauso wie die Erörterung familiärer Ressourcen. Die Ergebnisse dieser Erhebungen ermöglichen im Anschluss eine präzise Zuteilung bedarfsgerechter Förderung. Mit Hilfe der ILEA T kann der Kooperationsprozess zwischen Elementar- und Primärinstituten zusätzlich bestärkt werden. (Geiling, Liebers & Prengel, 2014).

6.4 Schulpsychologie

Im Rahmen der Erweiterung der schulischen Unterstützungssysteme ist auch die Verankerung der Schulpsychologie als Qualitätsindikator zu fokussieren. In Hinblick auf den Inklusionsprozess komplettieren Schulpsychologen diesen mit System- und Einzelfallberatungen. Charakterisierend für Schulpsychologen sind ihre allparteiliche Grundhaltung und die strikte Einhaltung der Schweigepflicht. Schulpsychologen ergänzen mit ihrem spezifischen Fachwissen, basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, den Transformationsprozess auf diversen Ebenen, wie die folgende Abbildung verdeutlicht.

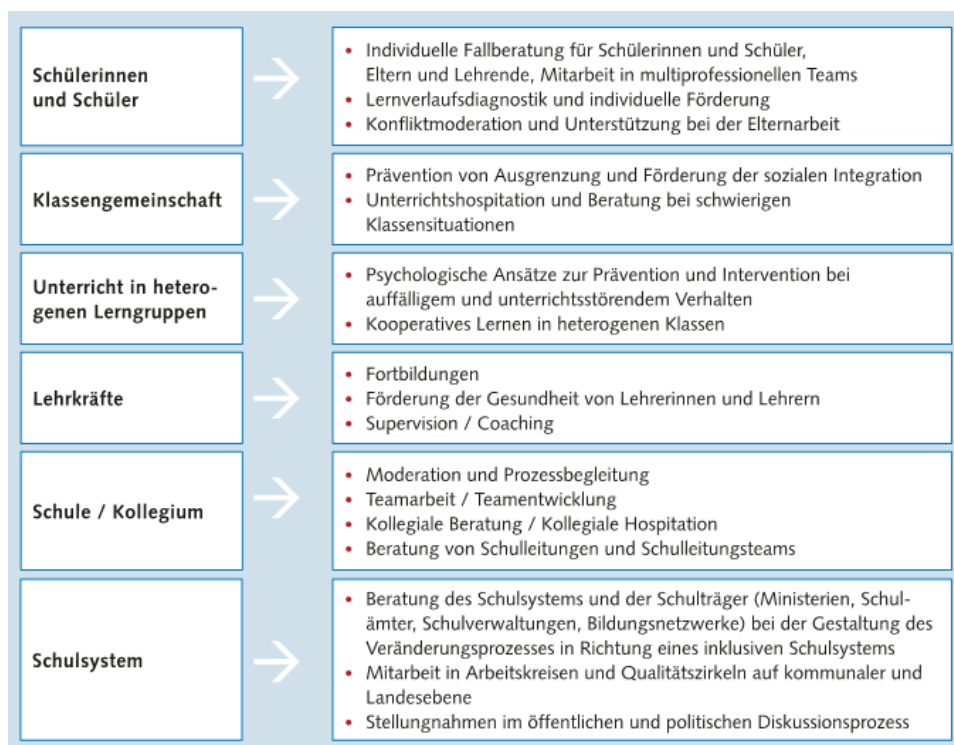


Abbildung 13: Ansatzpunkte schulpsychologischer Arbeit und Aufgabenfelder (entnommen aus: Lanphen, 2014, S. 2)

Psychologen im schulischen Setting können mit ihrem Fachwissen bezüglich Team- und Organisationsentwicklungen, Konfliktbearbeitungen, Entstehungen von Einstellungen und Haltungen sowie zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung beitragen. Durch ihre externe Stellungnahme fördern sie eine mehrperspektivische Betrachtung von Konfliktherden. Zudem können mittels psychologischer Lerndiagnostik-Instrumente effektive und motivierende Feedbacksysteme für betroffene Schüler in das Lernumfeld integriert werden. Nicht unberücksichtigt sollten in diesem Zusammenhang die Anliegen der Eltern von Kindern ohne Beeinträchtigungen bleiben. Eine unter psychologischer Leitung angebotene Elternarbeit trägt zur Aufklärung bei. Diesbezüglich bieten Schulpsychologen Informationsveranstaltungen, Fachvorträge und Konfliktmoderationen an. Benannte Eltern fürchten oft Einschränkungen der Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten ihrer Kinder durch die gemeinsame Beschulung mit beeinträchtigten Kindern. Ziel ist es, in derartigen Kontaktaufnahmen die Akzeptanz von Unterschiedlichkeit im Alltagsleben zu verbessern. Vor allem auch für Lehrkräfte stellen Psychologen eine wertvolle Stütze dar. Mit Hilfe psychologischer Theorien kann es gelingen, störende Verhaltensweisen besser nachvollziehen zu können. Durch die gemeinsame Evaluation von Konfliktsituationen und der Darlegung von Handlungsoptionen, kann eine Stärkung der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte ermöglicht werden. Ziel der Psychologen ist es dabei, den Lehrkräften einen ressourcenorientierten Umgang mit Belastungen und Stresserleben zu vermitteln (Lanphen, 2014).

6.5 Weitere Indikatoren

Einige weitere Faktoren sollten für einen progredierenden Inklusionsprozess nicht außer Acht gelassen werden. Zum einen liegen Richtlinien zur Klassenzusammensetzung vor. Diese geben vor, dass prinzipiell nicht mehr als 23 Schüler einen Klassenverband bilden sollten, darunter maximal vier Schüler mit Förderbedarf. Eine ausbalancierte Geschlechterverteilung wird empfohlen. Ein weiterer entscheidender Indikator für eine inklusive Schule bildet die räumliche Gestaltung und Ausstattung. Neben barrierefreien baulichen Gegebenheiten gilt es Ruheräume, Räumlichkeiten für pädagogische Unterstützungseinheiten sowie für Kleingruppenarbeiten einzurichten. Im Rahmen des gemeinsamen Unterrichtes zeichnet sich ein inklusives

Setting unter anderen durch Lerneinheiten mit allen Sinnen, Lernen durch Handeln, durch kommunikatives Lernen, Lernen durch verstärkte Partizipation sowie auch der Verantwortungsübergabe an schwierigere Schüler aus (Blenck, Preisigke & Zink, 2012).

7. „Wege entstehen dadurch, dass man sie geht.“ - RIM: Ein Inklusionsmodell

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) basiert auf einem in den USA entwickelten inklusionsorientierten Schulkonzept, dem Response to Intervention-Ansatz (RTI). Mit diesem Konzept wird seit dem Schuljahr 2010/2011 auf der Insel Rügen eine alternative Umsetzung der Feststellung von Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen erprobt. Neben den diagnostischen Aspekten, fokussiert das Modell zudem auf die Prävention und Integration sonderpädagogischen Förderbedarfs. Entsprechend der individuellen Fähigkeiten eines jeden Kindes verfolgt der RTI-Ansatz das Ziel, dieser Heterogenität durch bedarfsgerechte Unterrichtseinheiten gerecht zu werden. Mit Hilfe eines gestuften Fördersystems werden primäre, sekundäre und tertiäre Fördermaßnahmen zugeordnet.

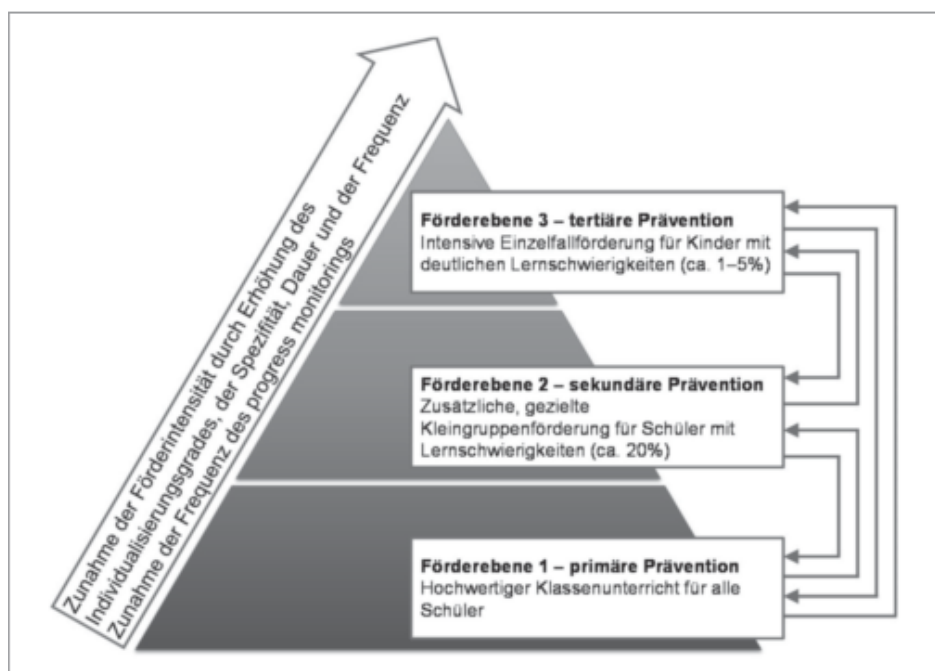


Abbildung 14: Dreistufiges RTI-Modell (entnommen aus: Voß et al., 2014, S. 116)

Die jeweiligen Ebenen differenzieren hinsichtlich ihrer Zielgruppen, der Intensität und Spezifität der Fördermaßnahmen sowie in der Diagnostik. Zwei bis dreimal pro Schuljahr finden Screenings zur Identifikation von Förderbedarfen statt. Die jeweiligen Leistungsstände der Schüler werden mindestens einmal monatlich im Rahmen von Lernverläufen dokumentiert. Die Lernverläufe liefern die Grundlage für die Einteilung in die Förderebenen. Demzufolge sind dynamische Wechsel zwischen den Ebenen möglich. Je höher ein Kind eingestuft wird, desto intensivere Fördermaßnahmen erhält es. Kann dem Lernverlauf entnommen werden, dass ein Kind zum Beispiel im Fachbereich Mathematik auf der Förderebene 1 nicht die Leistungsstandards seiner Klassenstufe erreichen konnte, erfolgt ein Wechsel auf die sekundäre Ebene. Die auf dieser Ebene stattfindenden Fördermaßnahmen werden innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers umgesetzt und finden zumeist in kleineren Lerngruppen von bis zu fünf Kindern statt. Der zeitliche Rahmen dieser Fördergruppen beläuft sich in der ersten Klasse auf zwei zusätzliche Förderstunden und in Klasse 2 auf eine zusätzliche Stunde pro Woche. Diesbezüglich steht den Lehrkräften zusätzliches Fördermaterial zur Verfügung. Erweisen sich die Lernrückstände auch auf der zweiten Ebene als stark rückständig, erfahren betroffene Schüler im Einzelsetting oder in Kleinstgruppen gestützt durch Sonderpädagogen ausgedehntere Schulungseinheiten, die der dritten Förderebene entsprechen. Diagnostische Instrumente zur Aufschlüsselung weiterer Problemlagen können in diesen Zusammenhang ergänzend zur Anwendung kommen. Damit kann bei entsprechender Diagnose zum Beispiel ein zusätzliches Aufmerksamkeitstraining impliziert werden. Kann ein Kind trotz der intensivsten Zusatzförderung in Form der tertiären Förderung die allgemeinen Leistungsstandards nicht erfüllen, wird im Einzelfall eine Wiederholung der Klassenstufe in Betracht gezogen. Diesbezügliche Auswertungen und Einordnungen in die differenzierten Ebenen werden in kooperativen Fallbesprechungen diskutiert.

Ziel des Forschungsvorhabens im Rahmen des Rügener Inklusionsmodells ist die Konzeption einer Schulstruktur, die eine inklusive Beschulung von Kindern mit Einschränkungen in der Lern- Sprach- sowie emotional sozialen Entwicklung ermöglichen (Voß et al., 2014). Diesbezüglich wurde in dieser Studie ein herkömmlicher Beschulungsansatz mit dem RIM verglichen. Ergebnisse der Studie belegen den Rügener Kindern eine geringere Verhaltensauffälligkeit und ein besseres prosoziales Verhalten sowie eine gelungene sprachliche Förderung bei

vorliegenden Sprachentwicklungsstörungen. Des Weiteren konnte auf Rügen innerhalb von zwei Jahren ein Leistungsstand förderbedürftiger Kinder erzielt werden, der in der Kontrollgruppe erst nach drei Jahren das gleiche Niveau erreichte. Im Bereich der Mathematik und der Rechtschreibung wurden in der Kontrollgruppe bessere Leistungen konstatiert (Voß et al., 2015).

8. Diskussion

Ziel meiner Arbeit war es einen Einblick in die umfangreiche Thematik der schulischen Inklusion zu eröffnen. Undiskutabel steht in diesem Zusammenhang die Frage, ob ein Weg zum gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung möglich ist. Vielmehr wird aufgezeigt, welche Maßnahmen ergriffen werden können, um einen Weg zur schulischen Inklusion zu ebnen. In Form einer Aufklärungsarbeit und als Grundlage für eine Informationsveranstaltung war es mein besonderes Anliegen, dass der Leser im Anschluss über ein grundsätzliches Verständnis zur Thematik verfügt. Zudem soll die Arbeit dazu beitragen, die eigenen Einstellungen und Vorurteile zu reflektieren und den Wissensstand rund um das Leben und Erleben von Menschen mit Behinderungen zu erweitern.

Anstoß der Inklusionsdebatte in Deutschland lieferte die Zustimmung in die UN-Behindertenkonvention im Jahr 2009. Die Konvention, die zu den Menschenrechten zählt, erwägt einen Blick über den Tellerrand und eröffnet somit neue Sichtweisen auf Menschen mit Behinderungen. In Bezug auf den Bildungssektor verweist das Übereinkommen auf den Artikel 24. Inhaltlich spricht sich dieser für eine gemeinsame Beschulung unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Kinder diesbezüglich nicht nur als behindert gesehen werden dürfen, sondern vielmehr auch durch äußere Faktoren behindert werden. Die Konvention untersagt eine verpflichtende Beschulung an Sonderschulen von Kindern mit Behinderungen, fordert jedoch keine generelle Abschaffung von Sonderschulen. Hinsichtlich zukünftiger Maßnahmenplanungen wird explizit der Einbezug von Menschen mit Behinderungen gefordert. Als diskussionswürdig sind die mangelnden Konsequenzen einer Nichteinhaltung der Forderungen der Konvention anzusehen. Betroffenen stehen bislang keine tiefgreifenden gerichtlichen Instanzen zur Verfügung. Um die UN- Behindertenkonvention in die Praxis zu integrieren, bedarf es einiger wegweisender Organe (Theunissen, 2011, Schumann, 2015). In Deutschland

werden diese durch die Kultusministerkonferenz, den Nationalen Aktionsplan sowie durch Disability Studies gebildet. Da die Umsetzung der Empfehlungen und Forderungen dieser Organe Ländersache ist, kursieren in der aktuellen Bildungslandschaft heterogene Konzepte. Des Weiteren wird auf die defizitorientierte Etikettierung durch bestimmte Umschreibungen von Menschen mit Behinderungen hingewiesen. In diesem Zusammenhang wird der Behinderungsbegriff definiert und reflektiert. Den Blick fokussierend auf die Fähigkeiten und Ressourcen eines Kindes mit Behinderung, gewährleistet das ICF-CY Modell. Zum einen ermöglicht dieses Modell die Repräsentation von Funktionsfähigkeit und Behinderung und zum anderen bezieht es auch Umwelt- und personbezogene Faktoren mit ein. Somit können die Wechselwirkungen zwischen den diversen Einflussfaktoren auf die schulische Leistungsfähigkeit eines Kindes visualisiert werden und liefern damit Ansatzpunkte zur Erweiterung des Handlungsspielraumes hinsichtlich zu planender Unterstützungsmaßnahmen. Des Weiteren ermöglicht das Modell die Dokumentation und Beobachtung markanter Entwicklungsschritte eines Kindes. Einzig das subjektive Empfinden des Betroffenen wird hiermit nicht erfasst (Hollenweger, 2014). „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.“ – Bezogen auf dieses Zitat von Aristoteles bietet es sich an dieser Stelle an, die erfolgte Darstellung des ICF-Konzeptes und die dargelegten Definitionen des Behinderungsbegriffes mit einem Puzzle bestehend aus zahlreichen Teilen zu vergleichen. Visieren wir als Gesellschaft in der Regel zu Anfang nur einzelne uns dargebotene Teile an, ohne eine Vorlage des Gesamtbildes zu haben, können wir nur erahnen, welches Bild entstehen könnte. Erst wenn wir jedoch alle Puzzleteile zusammengefügt haben, ergibt sich ein komplettes und komplexes Bild- in unserem Fall von einem Kind mit seinen Stärken und Schwächen im schulischen Sektor.

Im Folgenden wurden die in der Bundesrepublik vorherrschenden neun Förderschwerpunkte dargelegt, mit dem Ergebnis, dass der Schwerpunkt Lernen mit rund 41% den größten Anteil einnimmt. Gefolgt von der geistigen sowie der emotionalen und sozialen Entwicklung. Die Darlegung der inhaltlichen Differenzierung von themenbezogenen Begrifflichkeiten wie Exklusion, Separation, Integration und Inklusion tragen zur weiteren Aufklärung bei. Kritiker der schulischen Inklusionsbewegung werden insbesondere auf die Tatsache hingewiesen, dass 75% aller Schüler an Sonderschulen keinen Abschluss erzielen. Anlass genug die aktuelle Bildungspolitik zu überarbeiten. Als essentiell erweisen sich weiterführende

Forschungsbemühungen in Hinblick auf die Fragestellung in welchen Einrichtungen Schüler mit Förderbedarf besser lernen. Mangelnde Aufklärung über die Gesamthematik erklärt skeptische Grundhaltungen aller am Bildungssystem Beteiligten. Vor allem Kinder- und Jugendpsychiater weisen darauf hin, jedes Kind individuell zu betrachten und ihm infolgedessen eine bedarfsgerechte schulische Eingliederung zu ermöglichen. Aktuell werden immer noch 80% der Schüler mit Förderbedarf Sonderschulen zugeordnet. Wobei auch zur Kenntnis genommen werden muss, dass es einen Anstieg des Inklusionsanteils auf mittlerweile 28% deutschlandweit zu verzeichnen gilt. Demnach wurden erste Grundsteine gelegt. Die Quote von 80% lässt sich durch das fehlende ganzheitliche Inklusionskonzept nachvollziehen. In Hinblick auf die Inklusionsanteile in den einzelnen Bundesländern, kann Bremen mit 63% den höchsten Anteil nachweisen. Mecklenburg-Vorpommern hat dagegen den höchsten Anteil an Förderschülern. Dieser umfasst rund 19% ihrer gesamten Schülerschaft. Derartige bundesweite Differenzen sind auf eine unterschiedliche Bevölkerungszusammensetzung sowie die uneinheitliche Verwendung von Diagnoseinstrumenten zurückzuführen (Bertelsmann Stiftung, 2014).

Studien haben belegt, dass nicht die Schulform per se sondern es vielmehr die Bezugsgruppe ist, welche die Schüler im schulischen Rahmen umgibt, die das Wohlbefinden prägt. Diesbezüglich herrschen auch in der Diskussion um das Wohlergehen aller Beteiligten Kontroversen vor. Einer Schule als Institution des Leistungsdrucks und der Versagensängste kann nicht durch künstlich geschaffene Schonräume, wie sie Sonderschule darstellen, dauerhaft entgangen werden. Mit Hilfe eines Anforderungs-Ressourcen- Modells und dessen systemischer Sichtweise können Lehrkräfte den Belastungen der schulischen Umstellung und heterogenen Schülerschaft effektiver entgegentreten, indem sie befähigt werden Handlungs- und Selbstwertkompetenzen zu steigern. Um es Schulen generell zu ermöglichen sich ein inklusives Leitbild zu erarbeiten, wurden zwei selbstevaluierende Instrumente vorgestellt. Der Index für Inklusion und das Aargauer Bewertungsraster. Diese liefern mit richtungsweisenden Fragen und Indikatoren zur inklusiven Qualität Ansatzpunkte für weitere Entwicklungsschritte. Inklusive Qualität zeichnet sich weiterhin durch einen spezifischen Kompetenzbereich der Lehrkräfte basierend auf den Anforderungen entsprechender Aus- und Fortbildungen aus. Auch in diesem Sektoren gilt es, den Blick über den Tellerrand zu wagen und neben pädagogischen

Komponenten vor allem auch soziale und emotionale Kompetenzen der Schüler zu stärken. Demzufolge ist eine duale Ausbildung im Sinne eines allgemeinen sowie sonderpädagogischen Qualifikationserwerbs unabdingbar. Zudem muss die Zusammenarbeit zwischen KiTa und Grundschule noch intensiver gestaltet werden. Auch in diesem Sektor sind in der Praxis erste Ansatzpunkte aufzufinden, indem der bereits praktizierte Einsatz spezifischer Instrumente eine notwendige bildungsübergreifende Diagnostik ermöglicht. Nicht zuletzt erfahren alle Beteiligten und Einrichtungen auf dem Weg zum inklusiven Setting wertvolle Unterstützungsmaßnahmen durch Schulpsychologen. Ihr Fachwissen über Organisationsentwicklung, Konfliktmanagement und Ressourcenaktivierung trägt dazu bei, Perspektiven zu erweitern, Einstellungen zu überdenken und Aufklärungsarbeit zu leisten. Die Abschaffung räumlicher Barrieren sollte selbstverständlich sein im Zusammenhang mit schulischer Inklusion von Kindern mit körperlichen Behinderungen.

Inwiefern schulische Inklusion gelebt werden kann und bereits erfolgreich praktiziert wird, zeigt das Rügener Inklusionsmodell auf. Mit der Etablierung dieses Modells gelang es, Unterrichtseinheiten bedarfsgerecht auf die Leistungen und Fähigkeiten der Schüler zu konzipieren. Auf Basis eines dreistufigen Fördersystems werden Schüler bis zu dreimal im Verlauf eines Schuljahres bezüglich ihrer aktuellen Leistungen gescreent und dementsprechend eingeordnet. Eine Einstufung in die dritte Förderebene bedeutet die intensivste Darbietung und Teilnahme an Fördermaßnahmen und Unterstützungssystemen.

Die Arbeit hat aufgezeigt, dass erste Schritte gegangen wurden, erste Wege damit geebnet sind. Maßnahmen und Ressourcen stehen zur Verfügung, um die inklusive Schullandschaft weiter ausbauen zu können. Und wie steht's um die „Barrieren im Kopf“ zum Ende dieser Ausführungen?

Literatur

- Albers, T. (2010). Inklusion und Sonderpädagogischer Förderbedarf- Historische Linien und gegenwärtige Anforderungen an ein verändertes Verständnis sonderpädagogischer Förderung. *Heilpädagogik online*, 1, 51-70. Verfügbar unter http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/heilpaedagogik_online_0110.pdf
- Aktion Mensch (2014). *Inklusion: Die UN-Behindertenrechtskonvention. Fakten für pädagogische Fachkräfte*. (Broschüre).
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion- eine Trendanalyse*. Zugriff am 14. Juli 2015. Verfügbar unter http://www.jakobmuthpreis.de/uploads/tx_itaio_download/Lehrerfortbildung_Inklusion.pdf
- Anklam, S. & Mahler-Stief, C. (2013). Dokumentation von Lernausgangslagen und individuelle Bildungsplanung im Spiegel der ICF-CY. *Zeitschrift Pädagogische Impulse (PIM)*, 3, 30-45.
- Arndt, A.K. (2014). Multiprofessionelle Teams bei der Umsetzung inklusiver Bildung. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 1, 72-79.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem. In *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. (S. 157-203). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bertelsmann Stiftung (2014). *Update Inklusion- Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. Zugriff am 14. Juli 2015 unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Update_Inklusion_2014.pdf
- Blenck, I., Preisigke, J. & Zink, L. (2012). Empirische Studien zum gemeinsamen Unterricht. In: M. von Saldern (Hrsg.), *Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht*. (S. 165-180). Norderstedt: Books on demand GmbH.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle: Martin-Luther-Universität.
- Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008, Teil II, Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, 1436-1438.

- Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion-Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 639-659.
- Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention aus der Perspektive des Disability Studies. *Behindertenpädagogik*, 48, 263-183.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2014). *Online Handbuch Inklusion als Menschenrecht*. Zugriff am 19.03.2015. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-als-menschenrecht.de/>
- Ditton, H. (2010). Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In: G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. (S. 53-71). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 85-109.
- Erbring, S. (2014). Inklusion ressourcenorientiert umsetzen. Heidelberg: Carl-Auer.
- Fegert, J.M. & Schepker, R. (2014). Ambivalenzen um die Inklusion. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42, 297-299.
- Fehrecke, M. (2014, 21. November). Leben mit Behinderung. Wenn Anderssein normal ist. *Eine Anzeigen- Sonderveröffentlichung der Volksstimme*, S. 2.
- Felkendorff, K. & Luder, R. (2014). Schulsysteme und Behinderung. In: R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. (S. 22-29). Zürich: PH.
- Frühauf, T. (2012). Von der Integration zur Inklusion- ein Überblick. In: A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen-Perspektiven-Praxis*. (S. 11-32.). Marburg: Lebenshilfe.
- Geiling, U., Liebers, K. & Prengel, A. (2014). *Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang*. Zugriff am 20.06.2015. Verfügbar unter: <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=34521&elem=2750160>
- Giera, W-K., Meyer, P-L. & Süphke, J. (2012). Der Index für Inklusion und seine Derivate. In: M. v. Saldern (Hrsg.), *Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht* (S. 145-164). Norderstedt: Books on demand.

- Hollenweger, J. & Kraus de Camargo, O. (2011). ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Bern: Hans Huber.
- Hollenweger, J. (2014). ICF als gemeinsame konzeptuelle Grundlage. In: R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. (S. 30-54). Zürich: PH.
- Indlekofer, M. (2013). *Inklusion und Integration*. Zugriff am 26.08.2014. Verfügbar unter: http://www.vdk.de/sys/data/3/img/h_00005790B1384156120.jpg
- KMK (2011). *Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Zugriff am 13.Juni 2015. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- KMK (2014). *Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Bericht zur Umsetzung*. Zugriff am 13. Juni 2015. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_Qualifizierungsinitiative.pdf
- KMK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 13. Juni 2015. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Köbsell, S. (2012). Integration/Inklusion aus Sicht der Disability Studies: Aspekte aus der internationalen und der deutschen Diskussion. In: K. Rathgeb (Hrsg.), *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen*. (S. 39-54) Wiesbaden: Springer.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A.J., Pant, H.A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primärstufe. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, 165-191.

- König, A., Hoffer, R. & Friederich, T. (2015). Inklusion im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Perspektiven der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). In: M. Urban, M. Schulz, K. Meser & S. Thoms (Hrsg.), *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen* (S. 153-163). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kracke, B. (2014). Psychologie für die Gesellschaft. Schulische Inklusion- Herausforderungen und Chancen. *Psychologische Rundschau*, 65, 237-240.
- Landwehr, N. (2012). *Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung. Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer und der Solothurner Volksschule*. Zugriff am 04.06.2015. Verfügbar unter: http://www.schulevaluation-ag.ch/myUploadData/files/FHNW_AGSO_Bro_BRSchulInteegration_Mar14_v21.pdf
- Lanphen, J. (2014). *Schulpsychologie in Deutschland. Berufsprofil. Fokus: Inklusion in der Schule*. Zugriff am 21.06.2015. Verfügbar unter: <http://www.bdp-verband.org/bdp/archiv/schulpsychologie.pdf>
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *SP Soziale Passagen*, 6, 69-84.
- Marburger, H. (2011). *SGB IX Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen*. (8., akt. Aufl.). Regensburg: Walhalla u. Praetoria.
- Mau, W. (2007). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). In: M. Morfeld, W. Mau, W.H. Jäckel & U. Koch (Hrsg.), *Rehabilitation, Physikalische Medizin und Naturheilverfahren*, (S.16-18). München: Urban & Fischer.
- McLeskey, J. & Waldron, N.L. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26, 48-57.
- Metzger, K. (2011). Die UN-Konvention, Artikel 24 im Wortlaut. In: K. Metzger & E. Weigl (Hrsg.), *Inklusion- eine Schule für alle*, (S. 21-28). Berlin: Cornelsen.
- Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention.(2015). *Parallelbericht an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, (S.27). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

- Oelkers, J. (2013). Inklusion im selektiven Schulsystem. *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 3, 38-48.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungs-diskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht- grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie, *Empirische Gesundheitspädagogik*, 2, 133-149.
- Reich, K. (Hrsg.). (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Rösner, H.U. (2014). *Behindert sein- Behindert werden. Texte zu einer dekonstruktiven Ethik der Anerkennung behinderter Menschen*. Bielefeld: transcript.
- Schumann, B. (2007). „Ich schäme mich ja so!“. *Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schumann, B. (2013). *Inklusion ja- aber nicht für alle*. Zugriff am 21.05.2015
Verfügbar unter <http://bildungsklick.de/a/88843/inklusion-ja-aber-nicht-fuer-alle/>
- Schumann, B. (2015). Inklusion aus kritischer bildungspolitischer Sicht. In: D. Blömer, M. Lichtblau, A.K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. (S. 120-125). Springer: Wiesbaden.
- Seitz, S. & Finnern, N.-K. (2015). Inklusion anschlussfähig machen- Inklusion als gemeinsame Herausforderung für Kindertageseinrichtung und Grundschule. In: M. Urban, M. Schulz, K. Meser & S. Thoms (Hrsg.), *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen* (S. 19-35). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Soriano, V. (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*: Zugriff am 08.06.2015. Verfügbar unter <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>

- Speck-Hamdan, A. (2015). Inklusion: Anspruch an die Grundschule. . In: D. Blömer, M. Lichtblau, A.K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. (S. 13-22). Springer: Wiesbaden.
- Theunissen, G. (2011). Die UN-Konvention, Artikel 24: ein Kommentar. In: K. Metzger & E. Weigl (Hrsg.), *Inklusion- eine Schule für alle*. (S. 21-28). Cornelsen: Berlin.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellung zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern- Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4, 241-256.
- United Nations (2006): *UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Zugriff am 16.03.2015. Verfügbar unter:
<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- Voß, S., Blumenthal, Y., Sikora, S., Mahlau, K., Diehl, K. & Hartke, B. (2014). Rügener Inklusionsmodell (RIM)- Effekte eines Beschulungsansatzes nach dem Response to Intervention-Ansatz auf die Rechen- und Leseleistungen von Grundschulkindern. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 114-132.
- Voß, S., Mahlau, K., Sikora, S., Blumenthal, Y., Diehl, K. & Hartke, B. (2015). *Evaluationsergebnisse des Projektes „Rügener Inklusionsmodell (RIM)- Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)“ nach vier Schuljahren zum Messzeitpunkt Juli 2014*. Rostock: Philosophische Fakultät, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation.
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 1, 9-31.
- Wiesner, R. (2014). Die große Lösung als eine Etappe auf dem Weg zur Inklusion. *SP Soziale Passagen*, 6, 55-68.
- Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für optimale Förderung. In: I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. (S. 35-59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wocken, H. (2013). Über die Gefährdung des Kindeswohls durch die Schule. Ein unmögliches Essay zur Therapie einer krankmachenden Institution. *Zeitschrift für Inklusion*, 2, Zugriff am 21.05.2015. Verfügbar unter: <<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/21/21>>

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: GRUNDSTEINE ZUR UMSETZUNG DER BRK (EIGENE DARSTELLUNG).....	9
ABBILDUNG 2: KORREKTE BEZEICHNUNG FÜR MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN (ENTNOMMEN, FEHRECKE, 2014, S. 2)	12
ABBILDUNG 3: WECHSELWIRKUNG ZWISCHEN DEN KOMPONENTEN DER ICF (ENTNOMMEN, MAU, 2007; ZITIERT NACH WHO, 2004).....	13
ABBILDUNG 4: VERTEILUNG DER SCHÜLER MIT SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF IN DEUTSCHLAND AUF DIE EINZELNEN FÖRDERSCHWERPUNKTE (ENTNOMMEN AUS: BERTELSMANN STIFTUNG, 2014, S. 8)	15
ABBILDUNG 5: VON DER EXKLUSION ZUR INKLUSION (ENTNOMMEN AUS: INDEKOEFER, 2013).....	18
ABBILDUNG 6: FÖRDERQUOTEN IM LÄNDERBEREICH (ENTNOMMEN AUS: BERTELSMANN STIFTUNG, 2014, S. 10)	22
ABBILDUNG 7: INKLUSIONSANTEILE IM LÄNDERVERGLEICH (ENTNOMMEN AUS: BERTELSMANN STIFTUNG, 2014, S.12)	23
ABBILDUNG 8: STRESSBELASTUNG VON SCHÜLERN IN VERSCHIEDENEN BUNDESLÄNDERN (ENTNOMMEN AUS: WOCKEN, 2013).....	24
ABBILDUNG 9: ANFORDERUNGS- RESSOURCEN-MODELL (ENTNOMMEN, MODIFIZIERT, ERBRING, 2014, S. 64).....	27
ABBILDUNG 10: DIE SYSTEMATIK DES INDEX FÜR INKLUSION: DIMENSIONEN, BEREICHE, INDIKATOREN, FRAGEN (ENTNOMMEN AUS: BOBAN & HINZ, 2003, S. 17).....	30
ABBILDUNG 11: AUSSCHNITT FRAGENKATALOG ZU DIMENSION A: INKLUSIVE KULTUREN SCHAFFEN (ENTNOMMEN AUS: BOBAN & HINZ, 2003, S. 54)	31
ABBILDUNG 12: INHALTLICHE SCHWERPUNKTE VON INKLUSIVEN LEHRERFORTBILDUNGEN (ENTNOMMEN AUS: AMRHEIN & BADSTIEBER, 2013, S. 14)	35
ABBILDUNG 13: ANSATZPUNKTE SCHULPSYCHOLOGISCHER ARBEIT UND AUFGABENFELDER (ENTNOMMEN AUS: LANPHEN, 2014, S. 2)	38
ABBILDUNG 14: DREISTUFIGES RTI-MODELL (ENTNOMMEN AUS: VOß ET AL., 2014, S. 116).....	40

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften entnommen sind, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Magdeburg, den 16.09.2015